

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

**EMANUELLE RODRIGUES LOYOLA**

**A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA:  
pela descolonização do ensino de literatura**

São Matheus

2019

**EMANUELLE RODRIGUES LOYOLA**

**A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA:  
pela descolonização do ensino de literatura**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Gonçalves da Costa.

São Mateus

2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

L9231 Loyola, Emanuelle Rodrigues, 1984-  
A Literatura afro-brasileira : pela descolonização do ensino de literatura / Emanuelle Rodrigues Loyola. - 2019.  
193 f. : il.

Orientadora: Eliane Gonçalves da Costa.  
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário  
Norte do Espírito Santo.

1. literatura afro-brasileiro. 2. educação. 3. autoria feminina. I.  
Gonçalves da Costa, Eliane. II. Universidade Federal do Espírito  
Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

---

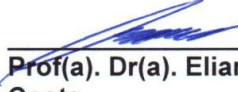
**EMANUELLE RODRIGUES LOYOLA**


**A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA:  
PELA DESCOLONIZAÇÃO DO ENSINO DE LITERATURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 30 de maio de 2019.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof(a). Dr(a). Eliane Golçalves da  
Costa**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**  
**Orientador(a)**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof(a). Dr(a). Zaira Bomfante dos  
Santos**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Marcio Rogério de Oliveira  
Cano**  
**Universidade Federal de Lavras**

Todas as manhãs junto ao nascente  
dia ouço a minha voz-banzo, âncora  
dos navios de nossa memória.  
E acredito, acredito sim  
que os nossos sonhos protegidos  
pelos lençóis da noite ao se abrirem  
um a um  
no varal de um novo tempo  
escorrem as nossas lágrimas  
fertilizando toda a terra  
onde negras sementes resistem  
reamanhecendo esperanças em nós.

Conceição Evaristo

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, que, em todas as suas formas de (re)apresentação, me ajudou nessa etapa da vida.

A minha família, meu sustento e minha estrutura aqui na Terra. Família formada em sua maior parte por mulheres, mulheres de fibra e energia que enfrentam as adversidades com toda a coragem do feminino.

A minha mãe, Suzy, mulher forte e valente que sempre esteve no apoio dos filhos e das suas aventuras na vida e que mesmo diante das dificuldades sempre colocou a nós e o nosso bem-estar em primeiro lugar. Minha eterna admiração e gratidão.

A minha vó, mulher centenária, de perfeita lucidez que mesmo não dominando as letras nos ensinou com sua sabedoria e benevolência, e sempre nos incentivou nos estudos.

As minhas irmãs Keuxenys, Karine e Queila mulheres de personalidade e de coragem. Ao meu irmão Diêgo, homem honrado e digno. Irmãos que fazem parte do meu ser e fazer e que hoje mesmo cada um com sua família ainda permanecemos com os laços fortes e firmes.

Meu esposo, meu amigo, Ronaldo, homem benevolente e de um grande coração, companheiro que está ao meu lado em todas as minhas decisões, que me apoia e me incentiva.

Aos meus sobrinhos, Henrique, Gustavo e Heitor, meus pedacinhos do coração que compreenderam os meus momentos de ausência e das negativas para sair, assistir filmes ou brincar. Tia Manu ama muito!

Ao meu amor maior, meu filho Cristiano Ronaldo, que foi gestado junto com a dissertação, e que hoje é a razão da minha luta, da persistência e da vontade de fazer a diferença. Por você, filho, que penso em uma educação que olhe para o outro, que respeite e aceite as diferenças, pois assim viverás em uma sociedade mais justa e igualitária.

Como a vida sempre me rodeia com grandes mulheres, não poderia ser diferente com a que me guiaria e iluminaria com um novo olhar de conhecimento e, até mesmo de

vida, a minha orientadora, mulher encantada e que exala vida, Dr<sup>a</sup> Eliane Gonçalves. Muito obrigada pela leveza com que me orientou e me ensinou!

Agradeço a Escola Modelo Luís Eduardo Magalhães, local de trabalho e de aplicação das oficinas. Obrigada pelo apoio no momento de estudo, sendo maleável nos momentos precisos e incentivando o aprimoramento profissional e pessoal.

A todos que de alguma maneira me apoiaram e incentivaram nessa jornada. Meu muito obrigada!

## RESUMO

Esta dissertação realiza o estudo da literatura afro-brasileira feminina no Ensino Médio como uma prática pedagógica decolonial que leva ao aluno a uma reflexão sobre os modelos colonizadores vigentes, renunciando a formas únicas de conhecimento, sociedade e cultura, bem como suas formas de validação, para dar espaço à diversidade e à pluralidade sociocultural, em consonância com a Lei 10.639/03 que prevê o estudo da história e da literatura africana e afro-brasileira na escola. Parte-se da linha de pensamento de Cândido (2011), que pensa a literatura como fator transformador do homem, enquanto ato humanizador. A literatura afro-brasileira na sala de aula rompe com os moldes canônicos e possibilita ao leitor uma construção social de respeito e conhecimento do outro e de reconstrução de uma identidade individual e coletiva, abrindo espaço para a voz e para a autoria negra feminina. Para isso, o estudo faz um levantamento histórico da literatura na educação no Brasil, observando como era realizado o ensino de literatura e como os documentos oficiais do MEC, após a aprovação da LDB nº9394/96 e suas modificações a partir da lei 10.639/03, têm gerado outras formas e apreciações do texto literário em sala de aula. Utilizou uma pesquisa ação por meio de oficinas de leituras desenvolvidas com alunos do 2º ano do ensino médio elegendo os contos afro-brasileiros de Conceição Evaristo e Fátima Trinchão para leitura e seguindo a proposta da sequência básica do letramento literário de Rildo Cosson. Analisou-se a recepção desses textos e a forma como os elementos presentes na literatura afro-brasileira, memória, ancestralidade, oralidade, são notados pelos alunos, a partir de uma prática literária que leva ao contato estético e reflexivo.

**Palavras-chave:** Literatura afro-brasileira. Autoria feminina. Pedagogia decolonial.



## ABSTRACT

This dissertation conducts the study of female Afro-Brazilian literature in high school as a decolonial pedagogical practice that leads the student to a reflection on the current colonizing models, renouncing the unique forms of knowledge, society and culture, as well as their forms of validation. to make room for diversity and sociocultural plurality, in line with Law 10.639 / 03 which provides for the study of African and Afro-Brazilian history and literature at school. It starts from the line of thought of Candido (2011), who thinks literature as a transforming factor of man as a humanizing act. Afro-Brazilian literature in the classroom breaks with the canonical molds and allows the reader a social construction of respect and knowledge of the other and the reconstruction of an individual and collective identity, making room for the voice and female black authorship. For this, the study makes a historical survey of the literature in education in Brazil, observing how was the teaching of literature and how the official documents of the MEC, after the approval of LDB nº. 9394/96 and its modifications from the law. 10.639 / 03 have generated other forms and appreciations of the literary text in the classroom. It used an action research through reading workshops developed with students of the second year of high school electing the Afro-Brazilian tales of Conceição Evaristo and Fátima Trinchão for reading and following the proposal of the basic sequence of literary literacy by Rildo Cosson. It was analyzed the reception of these texts and how the elements present in Afro-Brazilian literature, memory, ancestry, orality, are noticed by the students, from a literary practice that leads to aesthetic and reflective contact.

**Keywords:** Afro-Brazilian literature. Female authorship. Decolonial Pedagogy.

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCN +	Parâmetros Curriculares Nacionais +
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

## LISTA DE TABELA

Tabela 1- Respostas à pergunta 1 do questionário.....	140
Tabela 2 - Respostas à pergunta 2 do questionário.....	140
Tabela 3-Resposta à pergunta 3 do questionário.....	141
Tabela 4-Respostas à pergunta 4 do questionário.....	142

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Sumário da Orientação Curricular do Ensino Médio .....	63
Figura 2. Trecho de uma análise do conto "Olhos D'agua" -Sentimentos despertados pelo conto.....	143
Figura 3. Trecho de uma análise sobre o conto "Arlinda" – Memória e ancestralidade .....	144
Figura 4. Trecho de uma análise do conto "Arlinda"- Resgate de lembranças do aluno .....	144
Figura 5. Trecho de uma análise do conto "Olhos D'agua" -Memórias do aluno.....	145
Figura 6. Trecho de uma análise do conto "Olhos d'água" -Sentimentos despertados pelo conto.....	145
Figura 7. Trecho de uma análise do conto "Arlinda" – Valorização das memórias..	146
Figura 8. Trecho de uma análise do conto "Olhos d'água" - Valorização da memória .....	146
Figura 9. Trecho de uma análise do conto "Arlinda"- Reconhecimento da oralidade .....	147
Figura 10. Trecho de uma análise do conto "Arlinda"- Reconhecimento da oralidade .....	148
Figura 11. Trecho de uma análise do conto "Arlinda"- Reconhecimento da história do outro .....	148
Figura 12. Conto memorialista de temática feminina e negra(trecho) .....	150
Figura 13. Conto de temática homossexual(trecho) .....	150
Figura 14. Conto de temática existencial(trecho) .....	151
Figura 15. Conto ficcional de temática racial e de gênero(trecho) .....	152
Figura 16. Trecho de uma análise do conto "Arlinda" - Reconhecimento da força feminina.....	153
Figura 17. Trecho de uma análise do conto "Arlinda"- Reconhecimento da força feminina.....	153
Figura 18. Conto memorialista com temática racial e de gênero(trecho) .....	154
Figura 19. Desenho retirado de um dos diários de leitura, referente ao conto "Olhos d'água" .....	154
Figura 20. Resposta à pergunta 1 da avaliação final- Autorreconhecimento dentro da literatura afro-brasileira .....	156
Figura 21. Resposta à pergunta 1 da avaliação final- Valorização do negro .....	156
Figura 22. Resposta à pergunta 1 da avaliação final- Valorização da literatura afro-brasileira.....	156
Figura 23. Resposta à pergunta 1 da avaliação final- Novo horizonte de expectativa .....	157

Figura 24. Resposta à pergunta 1- Mudança no horizonte de expectativa .....	157
Figura 25. Resposta à pergunta 2 da avaliação final- Interesse em continuar a ler a literatura afro-brasileira por se reconhecer nela .....	158
Figura 26. Resposta à pergunta 2 da avaliação final-Interesse em continuar a ler literatura afro-brasileira por apresentar um outro mundo .....	158
Figura 27. Resposta à pergunta 2 da avaliação final- Interesse em continuar a ler literatura afro-brasileira por valorizar o negro.....	158
Figura 28. Resposta à pergunta 2 da avaliação final - Interesse em continuar a ler literatura afro-brasileira feminina por valorizar a mulher negra .....	158
Figura 29. Resposta à pergunta 2 da avaliação final- Não tem interesse em continuar a ler literatura afro-brasileira.....	159
Figura 30. Resposta à pergunta 2 da avaliação final- Não tem interesse em continuar a ler literatura afro-brasileira.....	159
Figura 31. Cartaz da oficina do conto “Olhos D’água” - Descrição em uma palavra do sentimento despertado pelo conto .....	160
Figura 32. Cartaz do Oficina do Conto "Arlinda"- Descrição em uma palavra do sentimento despertado pelo conto .....	160

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO 1 O ENSINO DA LITERATURA NA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL</b> .....	26
1.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	30
1.2 ENSINO MÉDIO E A SUA CONSTITUIÇÃO .....	34
<b>CAPÍTULO 2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS PÓS - LDBEN 9394/96 E A CONCEPÇÃO DE LITERATURA</b> .....	43
2.1 O USO DE COMPETÊNCIAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO MEC ....	44
2.2 AS PRIMEIRAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO .....	49
2.2.1 Os Parâmetro Curriculares Nacionais (PCN).....	52
2.2.2 As Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) .....	61
2.2.3 Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) .....	67
2.2.4 As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.....	70
2.2.5 Orientações Curriculares do Ensino Médio da Bahia.....	72
2.2.6 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) .....	77
2.3 AFINAL, COMO ESTÁ A LITERATURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS?..	82
<b>CAPÍTULO 3 O ENSINO DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: APLICAÇÃO DAS LEIS 10.639/03</b> .....	86
3.1 PEDAGOGIA DECOLONIAL:REPENSANDO A ESCOLA.....	93
3.2 A LEI 10639/03 E O ENSINO DE LITERATURA .....	97
<b>CAPÍTULO 4 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E VOZES DISSONANTES</b> .....	103
4.1 A VOZ FEMININA NA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA.....	107
4.2 AS ESCRITORAS E SEUS CONTOS.....	113
4.2.1 Conceição Evaristo .....	113
4.2.2 Conto: Olhos d’agua .....	117
4.2.3 Fátima Trinchão .....	121
4.2.4 Conto: Arlinda .....	122
<b>CAPÍTULO 5 AS OFICINAS DE LEITURA - A ESTÉTICA DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA</b> .....	127
5.1 AS OFICINAS DE LEITURA.....	133
5.2 EXPERIÊNCIA LITERÁRIA AFRO-BRASILEIRA EM SALA DE AULA .....	139
5.2.1 O horizonte de expectativa dos alunos .....	140
5.2.2 A memória e a ancestralidade .....	142

5.2.3 O reconhecimento da oralidade como fonte de conhecimento .....	146
5.2.4 As escrevivências (A escrita de si) .....	149
5.2.5 O olhar para o outro .....	155
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>162</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>165</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>174</b>
Apêndice A .....	175
Apêndice B .....	179
Apêndice C .....	180
Apêndice D .....	181
<b>ANEXOS</b> .....	<b>182</b>
Anexo A .....	183
Anexo B .....	187

## INTRODUÇÃO

*Talvez não haja equilíbrio sem literatura*  
Antônio Cândido

O ser humano tem uma necessidade universal de fantasiar e ficcionar sua realidade como forma de tornar mais agradável sua vivência, usando esses artifícios como maneira de equilíbrio. A literatura é uma das fontes de equilíbrio criadas pelo homem que leva ao divertimento, à exteriorização dos sentimentos, à descoberta de uma outra realidade, objetiva e psicológica, sendo uma poderosa fonte de modificação do universo mental humano.

O crítico literário Antônio Cândido (2011), em seu ensaio “Direito a literatura”, reforça a humanidade da literatura destacando a importância, a necessidade e o direito humano básico sobre o texto literário. A frase que constitui a epígrafe desta Introdução mostra que, por meio da literatura, o(a) homem/mulher encontra-se, renova-se e transforma-se em um ser social mais diverso(a), mais aberto(a) ao outro e ao meio em que vive.

Destaca-se que a literatura manifesta-se universalmente pelo ser humano, e que em todos os tempos ela tem função e papel humanizador, por ser exclusividade do ser humano. Ressalta-se, ainda, suas formas evidentes de imposição, pois a literatura representa uma sociedade com suas crenças, sentimentos e normas:

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (CÂNDIDO, 2011, p. 177).

Dessa forma, o papel da literatura na sociedade atual é de formadora de personalidade, pensando-se em novas perspectivas de atuação para o ser humano, pois a literatura, enquanto uma condição exclusivamente humana,



perturba, desequilibra, tira da zona do conforto e humaniza, porque nos faz vivenciar diferentes realidades e situações, levando, ao final desse processo, a um equilíbrio interior. Ela atua como uma espécie de conhecimento que resulta de um aprendizado, sendo fundamental à efetiva participação dos cidadãos e cidadãs na sociedade. Portanto, a importância de se disponibilizar literaturas nos vários ambientes de aprendizagem, como escolas, bibliotecas, ambientes virtuais, etc., seja a literatura canônica, folclórica, ficcional ou dramática, e de todos os níveis sociais e culturais, torna-se um direito do homem.

Candido (2011) destaca a importância a literatura como um direito básico humano equiparado ao direito a moradia, a saúde, a educação, a liberdade, a justiça pública, etc., pois, como esses direitos citados, que garantem a integridade física e mental, a literatura atua no caráter e na formação mental do homem.

Mas essa mesma literatura que leva à transformação mental pode levar ao apagamento, à subordinação de uma cultura sobre outra, como ocorreu no Brasil colônia, no qual as culturas locais, africana e indígena não eram difundidas nos meios sociais, culturais e literários, resolvendo, assim, difíceis processos da colonização por meio da dominação.

Essa lógica colonial formada no Brasil, que durou do século XVI ao XIX, na qual uma única cultura, a europeia, foi enaltecida e contemplada oficialmente, trouxe certo apagamento para nossa condição de colonizado, e, mesmo que tanto tempo depois, entendemos que o discurso colonial ainda perpassa a mente dos colonizados, pois o processo de colonização é um processo histórico que não pode ser compreendido senão na medida exata em que se distingue o movimento que lhe dá forma e conteúdo, como aborda Fanon (1968). Assim, o pensamento colonizador e o pensamento colonial, que trazem em si os conceitos de colonialidade e colonização, estão na base estrutural da formação da sociedade brasileira. Nesse sentido, a oferta de diversas literaturas nas escolas pode constituir uma forma de se questionar um discurso único, que ainda reflete marcas da colonização e da colonialidade.

A educação tem um papel importante na tentativa de formação de uma sociedade de direitos iguais, questionando o discurso único do colonizador, que até hoje se perpetua em atitudes, conceitos e ideias que são preconceituosas,

que rotulam e que excluem, e que não são percebidas por estarem, de certa forma, socialmente naturalizadas. O sociólogo e pesquisador Boaventura Souza Santos (2009), que trabalha com linhas de pesquisas em cidadania, produção de poder social, análise da sociedade, da globalização, e do pensamento colonial, desenvolveu uma perspectiva teórica que visa compreender a lógica do pensamento abissal, cuja característica é a invisibilidade de certos aspectos sociais, que, mesmo sendo imperceptíveis fundamentam a realidade vivenciada. Para Santos (2009), o pensamento abissal consiste:

[n]um sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente (p.01).

A realidade social fica dividida entre esses dois universos ontologicamente diferentes: o lado de cá da linha, correspondendo ao Norte imperial, colonial, e o lado de lá da linha correspondendo ao Sul colonizado, silenciado e oprimido. Há uma linha invisível, abissal separando e apagando tudo que acontece no lado Sul, este lado não tem uma realidade, só existe em função do Norte. No pensamento abissal é impossível a copresença entre os dois lados.

Analisando a literatura, a sua produção editorial, as literaturas consideradas como canônicas e as que são apresentadas na escola, percebemos que esse pensamento abissal se faz presente. Com isso pergunta-se: o que seria uma literatura canônica? Qual literatura ensinar na escola? Esses questionamentos são antigos, e, se pensarmos as respostas, seja no passado ou no presente, observamos que o currículo contemplará autores e obras que representam uma só cultura, uma só voz. Em alguma medida, as práticas relacionadas a esses questionamentos sempre estiveram ligadas ao pensamento abissal defendido pelo Santos (2009), ou seja, o ensino de literatura, inserido em uma perspectiva social, impossibilita pensar o outro, em sua multiculturalidade, o que dá espaço sempre as mesmas representações e as mesma vozes nas literaturas selecionadas nas escolas e no mundo editorial.

Essa relação literária de enaltecimento de uma única vertente, a eleita na escola, e de exclusão de outras literaturas, está ligada a práticas de discriminação e racismo, principalmente contra a população afrodescendente, que, na maioria das vezes, não são consideradas como discriminatórias por quem as praticam e por uma boa parte da sociedade, assim como atitudes discriminatórias e hierárquicas impregnadas em ações sociais e individuais, que, ao longo da história, são vistas com normalidade, o que as insere numa linha de pensamento abissal.

Tais condutas discriminatórias são frutos da colonialidade, que, segundo Quijano (2005), é um processo que transcende o colonialismo, pois ela não acaba quando ocorre a independência ou a descolonização, pois as pessoas uma vez escravizadas, subjugadas e diminuídas em sua condição humana, tiveram sua cultura, crenças e valores negados e até mesmo apagados da construção histórica da sociedade colonial narradas pela ótica eurocêntrica. Sabemos que a discriminação e o preconceito de gênero, raça e classe estão cada vez mais presentes em nossa sociedade, dando sustentação ao pensamento abissal, que invisibiliza e forja a não existência do outro como um ser diverso.

Para a superação do pensamento abissal e para a implantação de uma lógica decolonial, é necessário um exercício constante de criticidade, de reflexão e de abandono a qualquer forma de totalidade e unidade, renunciando formas únicas de conhecimento, sociedade e cultura, bem como suas formas de validação, para dar espaço a diversidade e pluralidade sociocultural (SANTOS, 2009).

A literatura pode ser uma aliada nesse exercício, pois, como mencionamos, ela tem um papel significativo na formação humana e nas relações sociais. No entanto, isso só é possível com a disponibilização de várias literaturas, diversas representações, representações de vozes que tenham suas ideias, vivências, experiências por meio de palavras, seja na literatura ou na oratura, permitindo assim um contato com o outro e com suas inquietações, valorizando a alteridade de todas as culturas.

Um dos primeiros passos na educação para romper com esse modelo estagnado de ensino, é a implementação da pedagogia histórico-crítica de Saviani (1992), que ressalta que a educação escolar deve garantir os conteúdos que permitam aos alunos compreender e participar da sociedade de forma crítica, superando

a visão de senso comum e problematizando a educação dominante, proveniente da sociedade vigente. Dentro de uma perspectiva da pedagogia crítica, há um grupo de pesquisadores latino-americanos denominados “Modernismo/Colonialidade” que criou a chamada pedagogia decolonial, que visa uma educação inovadora, práticas de pensar o social, o cultural, o econômico, como formas de repensar a construção de conhecimentos dentro da escola. (OLIVEIRA; CANDAU; 2010)

Ainda dentro dessa perspectiva, em Portugal, Santos(2009) propõe um elo de construção de saberes pautado em Epistemologias do Sul, um conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes que foram exterminados pela norma epistemológica dominante e valorizam os saberes que resistiram com êxito, observando-se as reflexões que tais saberes têm produzido e investigando as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos

Pensando essa pedagogia decolonial e um ensino pautado dentro das perspectivas da Epistemologia do Sul foi que, em 2003, aprovou-se a Lei 10.639 que determina a inclusão do currículo oficial na rede de ensino e a obrigatoriedade na abordagem da temática “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira” no âmbito escolar, reconhecendo-se a dicotomia entre negros e brancos, a falta de reconhecimento da cultura e história dos negros fora e dentro escola - espaço composto pela diversidade. Em 2004, foi aprovado o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. Em 2008, foi aprovada a Lei 11.645 que determina, além do ensino da história e cultura afro-brasileira, o ensino da história e cultura indígena, afirmando a importância do reconhecimento da diversidade social e de que é preciso colocá-la em evidência para se superar a desigualdade étnico-racial.

As DCNERER destacam que temas oriundos da história e cultura afro-brasileira e africana “diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se

enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática” (DCNERER, 2004 p. 17)<sup>1</sup>.

Silva (1995), no que se refere aos currículos escolares, chama a atenção para a falta de conteúdos ligados à cultura afro-brasileira que estejam apontando para a importância dessa população na construção da identidade brasileira, não apenas no registro folclórico ou de datas comemorativas, mas principalmente buscando uma revolução de mentalidades para a compreensão do respeito às diferenças.

O cumprimento da grade curricular que contempla a literatura continua pautado no cânone, não havendo espaço para o estudo e para a leitura de livros e de escritores africanos e afro-brasileiros. Nos livros didáticos, as referências a essa literatura fora do cânone, quando ocorre, acontece por meio de quadros complementares à escolas e aos autores literários “consagrados” editorialmente.

A escolha do assunto e do livro, na sua maioria, ainda estão pautados na cultura eurocêntrica e dominante, sendo o espaço para “o outro” pouco ou quase nenhum. Assim, é importante a escolha de temas e de livros que representem a diversidade, e aqueles que não estão em evidência.

Reis (1992) nos conta que o cânone significa um perene e exemplar conjunto de obras – os clássicos, as obras-primas dos grandes mestres -, um patrimônio da humanidade a ser preservado para as futuras gerações, cujo valor é indisputável. Ressalta-se que essa humanidade citada é de um grupo muito restrito, e que normalmente esses cânones representam uma forma de conhecimento ocidental, tais como o patriarcalismo, o arianismo, a moral cristã.

Historicamente, a literatura (bem como as demais artes) tem sido um eficaz veículo de transmissão de cultura. A literatura tem sido uma das grandes instituições de reforço de fronteiras culturais e barreiras sociais, estabelecendo privilégios e recalques no interior da sociedade. Ao olharmos para as obras canônicas da literatura ocidental percebemos de imediato a exclusão de diversos grupos sociais, étnicos e sexuais do cânon literário. (REIS, 1992, p.5)

---

<sup>1</sup> Como todos os documentos oficiais constam nas referências bibliográficas com a entrada BRASIL, para um melhor entendimento e contextualização, os documentos oficiais do MEC constarão no corpo do texto, nas citações, com as siglas que os identificam.

Diante disso, está a importância da escrita negra, da literatura afro-brasileira dentro das escolas, pois a literatura possibilita uma construção social de respeito e de conhecimento do outro, através do ato da leitura, da análise e da percepção dos textos que expressem a história dos negros e negras, e, mais ainda, a abordagem da literatura de origem afro-brasileira abre espaço para a voz e para a autoria negra, reconhecendo-se, a partir das narrativas “históricas-literárias”, o ensino de literatura como fonte de representação da resistência de um povo.

Pensar nessa abordagem da literatura em uma etapa de ensino caracterizada como de formação propedêutica, como é o Ensino Médio, é de muita relevância, pois o público dessa etapa é constituído, na sua maioria, de jovens que estão em processo de internalização e de reprodução das práticas coloniais e que passaram por seu processo de formação básico sem nenhum contato (ou, pelo menos, um contato verdadeiro), com o conhecimento, a cultura e a história do “outro”, que, na verdade, muito frequentemente, se trata da própria história dos jovens.

Dentro da perspectiva apresentada, nossa escolha pautou-se em trazer livros que estão fora do cânone e que atendam as designações contemporâneas de gênero e de raça no ensino de literatura, sendo que foram selecionadas, como objeto de estudo, as autoras negras Conceição Evaristo e Fátima Trinchão.

Como nossa pesquisa foi desenvolvida no Extremo Sul da Bahia, na escola de Ensino Médio “Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães”, contemplar a escrita negra e de autoria feminina torna-se um caminho possível para efetivação da legislação vigente em consonância com o recorte teórico desta pesquisa, que trabalha com práticas organizadas pela pedagogia decolonial e com escritoras que trazem em seu fazer literários duas marcas de exclusão: o ser negra e o ser mulher.

A literatura afro-brasileira feminina possibilita a construção de um novo olhar, uma representação diferenciada sobre a mulher negra, dando ênfase as suas formas de luta e de resistência frente a sistemas socioculturais excludentes, rompendo com a colonialidade do ser, do saber e do poder.

Quando essa literatura apresenta um lógica diferente de ser, conhecer e representar o mundo, ela desvela a questão de raça, que, segundo Quijano

(2005), não seguia o mesmo conceito atual, até fazer parte das ideias da América, sendo que tal conceito é construído a partir de diferenças entre grupos, como cor e traços fenotípicos, o que forma novas relações sociais e identidade sociais: índios, negros e mestiços que foram construídas como referências a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos.

E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (QUIJANO, 2005, p.117).

Com base nessa ideia de raça, a dominação/colonização forjou a divisão de raças entre superiores e inferiores como uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. Fica evidente a importância de um currículo diverso e que principalmente trate as questões de diferenças como padrões sociais de dominação e que precisa de um olhar decolonizador para superar o racismo e a dominação.

Com isso, ao levar para sala de aula as várias vozes dissonantes (negro, índio, mulher) por meio do texto literário, a escola escolhe desenvolver no aluno a capacidade crítico-reflexiva, e fornece a oportunidade de ecoar as diferentes experiências humanas e a suas expectativas diante da sua realidade.

No entanto, no que tange a questão de discussões étnico raciais de maneira libertadora e, conseqüentemente, na efetivação das determinações da Lei 10.639/03, ainda encontramos obstáculos para ações profícuas, por diversos fatores: ausência de formação inicial e continuada de professores sobre a questão étnico-racial; não (re)conhecimento da cultura africana; afrodescendente e ameríndia; crença no mito da democracia racial e ausência de um currículo que trate as questões étnicos raciais de forma multidisciplinar durante todo o ano letivo, rompendo com a lógica de comemorações do dia da consciência negra e da abolição da escravatura.

Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (DCNRER,2004, p. 14-15)

Suassuna (1995) destaca que a escrita é como um debate, um confronto, um trabalho humano. Isto é, tudo que o indivíduo escreve tem uma relação com sua vida, com suas experiências, com seus pensamentos, sendo um confronto interior.

Para que todo esse processo de formação de identidades, diversidades e diferenças realmente aconteçam no interior das escolas é preciso preocupar-se com um currículo pautado na diversidade. Dessa maneira, partimos da hipótese de que o estudo de textos literários de escritores(as) afro-brasileiros(as) no ensino de literatura oportuniza aos estudantes o contato com uma educação literária que rompe com as relações de dominação e poder, leva a uma consciência racial e social de respeito às diferenças e de reconstituição de identidade individual e coletiva.

Nesse sentido, nossa pesquisa justifica-se por pensar que a intervenção no currículo do literário amparada na Lei 10.639/03 pode auxiliar a construção de um currículo antirracista que valoriza a diversidade, abre o caminho para novas formas de pensar e agir, e oportuniza a significação e a compreensão da função estética da literatura afro-brasileira estabelecendo o devido espaço dos estudos literários nas escolas e nas leituras habituais dos discentes, desenvolvendo uma pedagogia decolonial.

Partindo-se do objetivo geral de discutir a importância da literatura afro-brasileira de autoria feminina, nas escolas, na formação do ser mais humanizado, e como fonte de discussão sobre relações étnico-raciais e de gênero, a partir uma prática decolonial. E dos objetivos específicos de observar nos documentos oficiais da educação brasileira como ocorre a oferta da disciplina de literatura; de discutir como a prática literária, a partir da oferta de textos de autoria feminina e afro-brasileira, leva à apreciação estética de uma literatura não canonizada; e



destacar como à reflexão sobre os contextos históricos, sociais e culturais da produção dessa literatura ajuda na construção de identidades étnico-raciais associadas a uma nova visão do mundo e da realidade que nos cerca.

Para o alcance desses objetivos, dialogaremos com teóricos como Candido (2011), (1999); Jauss (1994); Todorov (2009); Eagleton (2006) que ajudarão a entender o papel da literatura para a sociedade e, ao mesmo tempo, para a escola. Na perspectiva da literatura afro-brasileira como uma pedagogia decolonial e pós abissal, recorreremos a Boaventura Santos (2009), Quijano (2005; 2009), Fanon (1968), Washs (2001), Oliveira (2007) e Candau, (2010). E sobre a importância do ensino de literatura afro-brasileira e de uma escrita feminina, abordaremos Bâ (2010), Munanga(2011), Spivak (2010), Hooks (2013; 1995).

A metodologia adotada nesta investigação passa por levantamento documental, ao serem analisados os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), por pesquisa bibliográfica, com estudo de autores que dialogam com o tema da pesquisa, buscando-se embasamento para as discussões levantadas, e por uma pesquisa ação, através de oficinas de leituras de contos de autoria feminina afro-brasileira, elaboradas a partir da sequência básica de leitura de Cosson (2012). As oficinas foram analisadas com base nas próprias características que cercam as produções afro-brasileiras e observando-se a recepção desses textos e o horizonte de expectativas dos alunos leitores.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, que procuram, de forma sistematizada, responder às inquietações da pesquisa e lançar um olhar reflexivo sobre a temática discutida.

O capítulo intitulado “O ensino da literatura na constituição da educação no Brasil” traz um resgate histórico do ensino de literatura ao longo da educação escolar no Brasil, e a sua relação com o ensino médio. Tal levantamento é importante, pois é nessa etapa da Educação Básica que a literatura acontece de maneira mais sistematizada dentro da disciplina de Língua Portuguesa.

No capítulo 2, “Os documentos oficiais pós LDB 9394/96 e a concepção de literatura”, veremos como literatura se constitui ao longo dos documentos oficiais do MEC, desde a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDBEN), em 1996, passando pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN), Parâmetros Curriculares Nacionais+ (PCN +), Orientações Curriculares Ensino Médio (OCEM), matriz curricular do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Orientações Curriculares do Ensino Médio/BA (OCEM/BA) e a mais recente Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC). Observando-se qual a concepção de literatura e a sua importância na educação, a opção por esse recorte histórico está pautada em um contexto de grandes transformações de políticas públicas educacionais ocorridas a partir da LDBEN 9394/96 e da formulação de documentos que visam organizar a Educação Básica.

Dessa forma, no capítulo 3, “O ensino de literatura afro-brasileira: aplicação da lei 10.639/03”, discorreremos sobre a legislação vigente do ensino de literatura africana e afro-brasileira, observando suas singularidades e destacando a sua importância para o desvelamento do pertencimento étnico-racial dos estudantes. Analisa-se a importância do estudo da literatura afro-brasileira de escrita feminina para uma educação decolonial para se compreender a questão étnico-racial no currículo oficial do estado da Bahia.

No capítulo 4, “A literatura afro-brasileira e vozes dissonantes” discorreremos sobre a literatura afro-brasileira e das autorias femininas na escola e como a sua atuação nas aulas ajuda na prática de uma pedagogia decolonial.

E, finalizando, no capítulo 5, “As oficinas de leitura: a estética da literatura afro-brasileira”, apresentaremos as oficinas de leitura ministradas no Colégio Modelo de Itamaraju-Ba, bem como os resultados das construções da produção de literatura, observando-se como a leitura de literatura afro-brasileira afeta o leitor de modo a colaborar com a formação crítica de identificação individual e coletiva.

## **CAPÍTULO 1 O ENSINO DA LITERATURA NA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**

A literatura é indispensável à formação humana por atender a necessidade de se compreender melhor a realidade e de se transmitir experiências. Candido (2011) ressalta que a literatura possibilita o exercício da reflexão, a aquisição do conhecimento, a percepção da complexidade do mundo, entre outras coisas essenciais à vida humana, levando o indivíduo ao estranhamento, podendo confirmar, negar, denunciar, apoiar e combater, o que faz com que os indivíduos se tornem seres mais humanizados.

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. [...] ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. (COSSON, 2012, p.17)

Pensar no conceito de literatura e na sua função sempre se revelou uma atividade conflituosa até os dias atuais. Platão conferiu à literatura a ideia de mimese, imitação da realidade, ou, em outras palavras, cópia da cópia, como um tipo de produção que nada criava, mas apenas decalcava distintamente o que seria a verdadeira realidade.

A mimese é apenas verossímil e não visa a essência das coisas, nem a verdadeira natureza dos objetos particulares, ela é falsa e ilusória, sendo prejudicial e perigosa ao discurso ideal do filósofo. Distante da mais alta exigência pedagógicas e morais e limitada a representar, num terceiro nível, as formas originárias[...] (COSTA, 1992, p.05-06).

Discípulo de Platão, Aristóteles (2008) refutou o conceito do mestre, enalteceu o processo mimético e criou uma concepção estética para a arte, segundo a qual a imitação não se limita mais ao mundo exterior, mas se sustenta pelo critério de verossimilhança e fornece a representação como uma possibilidade, no plano fictício, sem qualquer compromisso de traduzir a realidade empírica. Com isso, Aristóteles concebeu a função catártica na perspectiva de que o homem pode

ser conduzido ao deleite, à compreensão do existir do ser e do viver individualmente e no coletivo. Essa função faz com que o leitor purifique os seus sentimentos ao se defrontar com uma obra literária. É o efeito que a literatura causa no público: de experimentar o sofrimento alheio, apesar do distanciamento. Isso ocorre por vários fatores e depende muito da vivência de leitura do leitor e da capacidade do escritor de aguçá-lo a imaginação do leitor.

Outra função cultivada da literatura, principalmente a partir do século XIX, é a função pragmática que se centra na questão da capacidade da arte literária em pregar uma ideologia capaz de contribuir para a formação dos valores das elites, tendo a função de esclarecer o homem sobre suas condições sociais.

Já a visão dos formalistas era de que a arte literária é a singularização dos fatos por meio da linguagem, para eles, a arte literária realiza-se e deve ser estudada enquanto ciência. O caráter artístico da literatura deve ser verificado única e exclusivamente a partir da oposição entre linguagem poética e linguagem prática (JAUSS, 1994).

A obra literária não era um veículo de ideias, nem uma reflexão sobre a realidade, nem uma encarnação de uma verdade transcendental: era um fato material cujo funcionamento podia ser analisado mais ou menos como se examina uma máquina. Era feito de palavras não de objetos ou sentimentos (EAGLETON, 2006, p.4)

Concordando com Eagleton (2006), entendemos que os formalistas russos<sup>2</sup>, davam a crítica literária o papel de descobrir como os textos literários funcionavam observando o uso que era feito da língua, aplicando, assim, a linguística no estudo da literatura, despreocupando-se sobre o estudo do conteúdo para estudar a forma. Como dito por Ivan Teixeira (1998, p.37), no formalismo “a finalidade da arte é gerar a desautomatização, mediante o

---

<sup>2</sup> O formalismo russo, também conhecido por crítica formalista, foi uma influente Movimento que desencadeou uma abordagem linguística da literatura que existiu na Rússia de 1910 até 1930. Teve como objetivo o estudo da linguagem poética instaurando a consciência formal do discurso literário em seus níveis semântico, sintático e fonológico. Dela fazem parte as obras de um grande número de acadêmicos russos e soviéticos de grande influência como Viktor Chklovsky, Vladimir Propp, Yuri Tynianov, Boris Eichenbaum, Roman Jakobson e Grigory Vinokur.

estranhamento ou a singularização da estrutura que o artista oferece à contemplação”

Toda essa variedade de concepções e funções da literatura ao longo dos tempos influenciou o ensino da literatura nas escolas, fazendo com que muitos desses conceitos antigos permanecessem ainda ativos na educação contemporânea. Tzevan Todorov (2009), filósofo e teórico literário búlgaro, que defendeu os formalistas russos entre os anos de 1960 e 1970, ressalta que a literatura encontra-se em perigo devido à valorização excessiva de algumas dessas teorias - historiográfica, inamentista, formalista, estruturalista - que influenciaram substancialmente as formas de ensinar a literatura e que as escolas baseiam-se no estudo da disciplina e não se debruçam sobre o objeto da disciplina, levando o aluno a conhecer os instrumentos das quais a disciplina se serve. Assim, ele pontua:

[L]er poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio e o desespero, mas sobre a noção crítica tradicionais ou modernas. Na escola não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos (TODOROV, 2009, p.27).

Observa-se, assim, que, nas escolas, de um modo geral, o texto não é visto a partir dele mesmo e da sua relação com o leitor, e sim pela visão dos críticos. Essa perspectiva mostra que o aluno é levado a ver com os olhos do outro, pois escola ainda encontra dificuldade de pensar a literatura pela visão dialética histórica, onde a literatura mantém uma relação de mão dupla com a sociedade, na qual aquela se inspira nessa e essa é modificada, tocada, inspirada e reconstruída simbolicamente por aquela, numa relação dialética. Candido (1999) chama essa função de humanizadora, função social que leva o homem, através da sua literariedade, a pensar e a formar sua personalidade, quando esse consegue se encontrar com o texto.

Ao mesmo tempo, a evocação dessa impregnação profunda mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que

lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente (CANDIDO, 1999, p.84).

No entanto, Candido (1999) esclarece que a literatura não é vista aqui com a função educativa, com instruções moral e cívica, como um guia de boas maneiras, pois “ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras” (CANDIDO, 1999, p.84). Uma obra pode trazer os mais curiosos paradoxos, pois, mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação humana trazem frequentemente o que as convenções desejariam banir.

Todorov (2009) destaca que a realidade que a literatura procura compreender é a experiência humana sendo o pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos.

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mãos quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver...ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (TODOROV, 1999, p.76).

Ao acompanhar as transformações do mundo, a literatura sofre mudanças, assim, não se pode tirar o mundo de dentro do texto, mas pode-se observar como ele representa o mundo, assim como não tem como a literatura não tocar, influenciar, transformar, ampliar os horizontes de quem por ela é tocado.

A prática desse tipo de abordagem da literatura na sala de aula demanda uma transformação do pensamento relacionado à literatura e à sua representação na sociedade, pois a literatura ainda não estabeleceu completamente o seu espaço nas aulas, não com essa função humanizadora, citada por Candido (2011) e Todorov (2009).

Essa dificuldade relacionada à concepção do papel da literatura é tão conflituosa quanto a etapa de ensino na qual ela é abordada, o Ensino Médio, e é justamente por essa etapa de ensino não saber qual a sua função exata na formação - se é

preparar para o mundo do trabalho ou se é uma etapa de preparação para a universidade, para a vida intelectual - que decidir o que se ensinar e como se ensinar se perde nessa falta de identidade. Para entender qual o papel da literatura na etapa de ensino em que é estudada (didaticamente), é necessário entender como a literatura é constituída ao longo da história e como o Ensino Médio se constitui e utiliza a literatura para a formação do seu público.

### 1.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O ensino da disciplina de Literatura teve início no Brasil no século XIX no Colégio D. Pedro II, antes disso, a literatura era estudada em disciplinas chamadas Retórica e Poética, nas quais o exemplo, a eloquência, a boa conduta e a oratória eram os objetivos finais, pois liam-se vários autores clássicos, poemas, discursos, sermões com a finalidade de se ensinar modelos, a imitar aquilo que tinha excelência em forma e composição e era ensinado pelos jesuítas, e, logo depois, pelos professores formados pelos jesuítas.

O domínio da leitura no Brasil, assim como em outros lugares, estava ligado a posição social dos indivíduos, pois só os ricos tinham condição financeira e tempo para frequentar a escola, sendo que o conhecimento literário era uma das formas de distinção social que perdurou até o século XX.

Patricia Tiunan (2017), em sua tese de doutorado intitulada “A história da disciplina Literatura no Ensino Secundário Brasileiro e as avaliações externas: o exame vestibular, o ENEM e o ENADE de Letras”, descreve o processo histórico da disciplina de literatura e também do português no currículo escolar. A autora descreve o ensino no Brasil Império, destacando que, nesse período, a escola como direito de todos começou a ser difundida, mas as estruturas sociais permaneceram: de um lado a formação de elite-propedêutica e do outro a formação popular.

É fato que, para a elite do império brasileiro, a educação para os pobres não deveria ultrapassar o limite do aprendizado das primeiras letras,

uma vez que, por meio da educação, era possível criar condições para que existisse uma nação e para que esta pudesse ser governada (TIUMAN, 2017, p.65).

No período do Império, fundou-se o Colégio D. Pedro II, escola inaugurada em 1838, que serviu de modelo para o Ensino Secundário e que tinha caráter extremamente propedêutico, essa era a principal porta para o ensino superior, pois por um longo tempo seus alunos nem precisavam realizar os exames de admissão ao curso superior, tendo acesso livre, e durante outra parte do tempo os programas de exames preparatórios para o acesso ao ensino superior tinha por base os conteúdos, programas e livros do Colégio D. Pedro II.

A disciplina de literatura no Brasil instituiu-se a partir das atividades desse Colégio, nele foi adquirindo o perfil do que atualmente considera-se literatura. No entanto, essa disciplina não tinha destaque como as outras, sendo ministrada apenas no último ano do curso de Letras e não sendo cobrada nos exames. O seu ensino passa a ter importância a partir da inclusão dessa disciplina para o ingresso no curso superior de Direito, e, na Reforma Capanema, essa exigência se estendeu como requisito de acesso a todos os cursos superiores. O ensino da retórica perdurou por um longo tempo e era essa a disciplina cobrada nas principais áreas dos exames preparatórios, diferentemente da literatura. Outra disciplina que ficou um bom tempo “nos bastidores” foi a Língua Portuguesa, instituída em 1757, mas que só foi incluída nos exames preparatórios um século depois, em 1871 (TIUMAN, 2017).

A autora ressalta que, em 1855, houve uma reforma no currículo do Colégio D. Pedro II, que ampliou os estudos de Língua Portuguesa e de Retórica com a implantação das disciplinas “Leitura e Recitação do Português” e “Exercícios Ortográficos”, no 1º ano, e “Quadros da Literatura Nacional”, no 7º ano. Em 1857, acrescentou ao currículo de “Retórica e Poética”, do 7º ano, a “Análise dos clássicos portugueses” estabelecendo modelos para a literatura nacional, e os “Quadros da Literatura Nacional” foi substituído pela “História da Literatura Portuguesa e Nacional”, sendo empregado, pela primeira vez, um viés histórico ao ensino da literatura nacional que acabou “dando o tom” para as várias escolas que surgiram ao longo do tempo levarem esse modelo historicista adiante, já que o Colégio D. Pedro II era referência na educação nacional.



Já em 1858 ocorre a inclusão da literatura nacional romântica no programa de “Retórica e Poética”, do 6º ano, marcando nos currículos escolares a presença da literatura brasileira.

No período Republicano, em 1911, a literatura perde o *status* de disciplina independente e começa a fazer parte do currículo de Língua Portuguesa, dividindo espaço com os conceitos gramaticais. Só em 1925 que novamente a literatura ganha a nomenclatura de Literatura Brasileira e é separada da grade curricular de Língua Portuguesa. No entanto, seu estudo fica atrelado ao desenvolvimento do sentimento nacionalista e patriótico nos alunos.

Entre 1930 e 1960, a educação no Brasil passou por momentos de expansão devido aos novos rumos que a economia brasileira tomou – o Brasil passou de um país agrário rural para um país industrial com ocupações terciárias de administração, comércio, transportes, entre outras atividades. Com isso, surge a necessidade de se expandir a educação para novas classes emergentes, que viam a possibilidade de ascensão social, ocorrendo assim, a Reforma Capanema, que regularizou o ensino secundário determinando quais disciplinas fariam parte do currículo de cada ano do ensino, e instituindo a frequência obrigatória em detrimento dos estudos parcelados. Dividiu-se o ensino secundário em dois ciclos, um fundamental e outro complementar, e exigiu-se a habilitação nesses dois ciclos para o ingresso no Ensino Superior, no entanto, essa ampliação não aconteceu de maneira homogênea, mas ainda atrelada aos padrões da elite.

Com a saída da população do meio rural para o urbano, era preciso educar a nova elite esteticamente para determinar padrões adequados de comportamento para nova realidade, de maneira que pudesse contemplar a beleza urbana, pautada numa educação estética da elite por meio de sua cultura, música, canto, literatura, enfim, pela emoção estética. Tiunam (2017, p.85) ressalta que

educar esteticamente o povo, no caso da Literatura, é educá-lo para que saiba reconhecer quais são os autores e os textos representativos da Literatura Brasileira, além de elaborar e manter esse cânone.

Nesse período, também os estudos literários aconteciam pela ordem cronológica inversa, pois acreditavam que os estudos modernos, por estarem mais próximos do leitor, provocariam o prazer dos estudos literários.

Dentre as mudanças propostas pela Reforma Capanema, destacamos: o aumento significativo na carga horária semanal do ensino de Língua Portuguesa, a ascensão da Literatura Brasileira na escola secundária, a unificação do currículo de Língua Portuguesa no ensino clássico e no curso científico e a inserção da Literatura nos exames vestibulares de todos os cursos (TIUMAN, 2017, p.93-94).

Em 1961, houve a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/61, que manteve a estrutura do sistema de ensino. A literatura é contemplada na terceira série do Colegial (Ensino Médio) e passa a seguir as fases da literatura brasileira e portuguesa, observando seus aspectos linguísticos, históricos e literários (BRASIL, 1961).

Em 1971, com a aprovação da nova LDB n.º 5.692/71, a disciplina de Língua Portuguesa passa a se chamar “Comunicação e Expressão”, sendo seu ensino centrado na eficácia da comunicação e na compreensão e apreciação da ‘Cultura Brasileira. No 2º grau, a literatura também ganha mais espaço, já que essa volta a integrar a mesma disciplina de Língua Portuguesa. O estudo da literatura brasileira ganha espaço em relação à literatura portuguesa e europeia no currículo, mas, assim como a língua portuguesa, a literatura é estudada como um dos meios de se desenvolver a boa comunicação e expressão do estudante, mantendo a lógica tecnicista do ensino da década de 70.

O aluno deve ser capaz de “funcionar” como emissor e receptor de mensagens pela utilização de códigos verbais e não-verbais. Em outras palavras: de forma pragmática, a língua não é mais encarada como sistema único, o que propiciava um ensino elitista; agora, propunha-se o desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens, um ensino compatível, portanto, com o uso da língua (CLARE, 2003, p.14).

Clare (2003) pontua que os textos jornalísticos e publicitários começam a ter um maior espaço nesse período, e o texto literário é pouco valorizado, sendo a crônica o único a ganhar destaque.

Depois de 25 anos, uma nova LDB é aprovada, é a LDBEN Lei nº 9.394/96, que dá novos papéis ao Ensino Médio, que além de propedêutico passa a ter caráter formador. A literatura ainda continua atrelada a carga horária de Língua Portuguesa, no entanto, com novas orientações educacionais e novas necessidades diante do sistema educacional e vários documentos são criados para tentar organizar o Ensino Médio, sua função e aproveitabilidade. Conseqüentemente, o papel da literatura e sua importância vão fazer parte desses documentos tentando ajudar a criar uma identidade a etapa do ensino médio.

Essas práticas escolares estão ligadas a teorias literárias desenvolvidas ao longo dos séculos (catártica, pragmáticas, formalista) evidenciando que, nesse processo da constituição da educação no Brasil, a literatura não possuiu um papel social e formador da identidade e da criticidade do sujeito, mas constituiu um meio para estudar a língua, servindo de exemplo sobre como usá-las, de modo a se manter uma boa comunicação.

## 1.2 ENSINO MÉDIO E A SUA CONSTITUIÇÃO

Assim como a literatura encontra dificuldade para estabelecer sua função, o Ensino Médio também apresenta essa mesma característica. Até hoje, essa etapa de formação caminha com passos lentos e incertos sobre qual a sua função na formação educacional, pois caracteriza-se por dois aspectos duais, estrutural e profissional, reflexo da dualidade social, intelectual e manual, que prejudica a compreensão da sua concepção. Kuenze (2000) observa que:

[...] a história do Ensino Médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambigüidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo, refletem a correlação de funções dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas (p.13).

O Ensino Médio sempre esteve pautado em bases históricas de elite, pois no início da educação no Brasil, ele era de acesso exclusivo da alta sociedade. O começo da educação no Brasil se deu por meio do trabalho jesuítas, ficando sob sua responsabilidade até o século XVIII, sendo um ensino pautado em preceitos religiosos e de reprodução de uma única classe social; e o seu principal objetivo era preparar para o ingresso no Ensino Superior.

Em 1930, no governo de Getúlio Vargas, houve mudanças significativas no sistema educacional, criou-se o Ministério da Educação, ocorreu a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, que decretava a divisão entre ensino primário e ensino secundário. O primário compreendia quatro anos e o ensino secundário era dividido entre ginásio, com duração de quatro anos, e colegial, com duração de três anos. Foi instituído, ainda nessa época, o ensino técnico, que era profissionalizante e que visava as áreas industrial, comercial, normal e agrícola. Esse tipo de formação, que tinha exclusivamente o objetivo de formar mão de obra, não habilitava o acesso ao Ensino Superior, ficando exclusivo o seu acesso apenas pelo Ensino Secundário.

Como foi um período de projeto nacionalista no qual o Brasil se via rodeado por vários imigrantes e ainda com muita influência da língua do colonizador, a concepção de linguagem volta-se para a aquisição da língua nacional e respectivamente da sua gramática nacional. A Constituição de 1934 pontua qual o idioma que se deve ensinar na escola.

Art. 150 - Compete à União:

[...]

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e , só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

[...]

d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras (BRASIL, 1934).

Em 1961, foi promulgada a primeira lei normatizante da educação, a LDB, lei nº4024/61, que, em que pese suas limitações, representou um grande avanço para a educação, pois antes dela a educação só era citada na Constituição de

1934. A lei instituiu quais eram os três graus de educação - primário, médio e superior – e colocava como obrigatório a oferta do ensino primário.

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento (LDB, 1961)

O Ensino Médio acontecia em dois ciclos: o ginásial, com duração de quatro anos, e o colegial, com duração mínima de 3 anos.

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. (LDB, 1961)

Continua o projeto nacionalista, reforçando-se o ensino da língua portuguesa, a língua oficial, nas escolas.

Art. 40. Respeitadas as disposições desta lei, compete ao Conselho Federal de Educação, e aos conselhos estaduais de educação, respectivamente, dentro dos seus sistemas de ensino:

a) organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando especial relevo ao ensino de português (LDB, 1961) [...]

A concepção de linguagem, nessa época, ainda estava atrelada ao domínio da língua nacional, levando, assim, ao predomínio da gramática prescritiva ou tradicional, mantendo-se a tradição da gramática, da retórica e da poética.

O predomínio da gramática prescritiva ainda era visto como adequado, já que grande parte dos alunos que frequentavam a escola era oriunda das camadas mais privilegiadas da sociedade, isto é, falava uma variedade linguística próxima da considerada como língua padrão, a língua de prestígio do período. Além disso, as concepções de mundo e de língua desses estudantes eram próximas daquelas apresentadas nos materiais didáticos. Em síntese, o objetivo e o foco estavam na ortografia, vista como o conhecimento que levaria o aluno a desenvolver competências linguísticas (DORETTO, BELOTI, 2011, p.91).

Em 1971, através da nova LDB, lei nº 5692/71, foi instituído o ensino de 1º e 2º grau. Passa a ser obrigatória a oferta do ensino de 1º grau dos 7 aos 14 anos (art.20). O 2º grau passou a ser obrigatoriamente profissionalizante.

Art.5

[...]

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (LDB, 1971).

Nessa lei, a linguagem vem com concepção de instrumento de comunicação e expressão, o que importa aqui é o como o sujeito se comunica e o que ele comunica.

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

[...]

§2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relêvo ao estudo da língua nacional, **como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira** (LDB, 1971, grifo nosso).

Assim, a comunicação era a representação da cultura brasileira, ganhando a língua portuguesa uma definição mais específica do que na primeira LDB, uma definição que aborda questões sócio científicas, com influências da teoria desenvolvida por Ferdinand Suassure, na França, que estabelecia a dicotomia entre língua e fala, “cujo objeto é a língua como código, tendo um viés mais pragmático e utilitário em detrimento do aprimoramento das capacidades linguísticas do falante” (DORETTO, BELOTI, 2011, p.92).

Foi somente com a aprovação da Constituição Federal de 1988, durante a democratização política no Brasil, que a educação passou por um processo de modificação que levou a aprovação da atual LDBEN, lei n.º 9.394/96. Houve uma alteração na Educação Básica, que engloba a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Passamos a ter novamente dois níveis de educação escola: Educação Básica e a Educação Superior.

A partir da aprovação dessa nova LDB o ensino médio passa a ser um direito a toda população, baseando-se no princípio universal do direito a educação para todos da Constituição Federal. O ensino profissional deixa de ter o caráter de término do Ensino Médio, deixando de fazer parte do ensino regular e passando a ser um complemento do Ensino Médio.

A LDBEN ao explicitar, no seu artigo 35, que o Ensino Médio é a “etapa final da educação básica”, contribui para a construção da identidade e do significado dessa etapa de ensino na formação do aluno. Com isso elenca sua finalidade.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDB,1996,)

Dessa forma, o Ensino Médio passa a assegurar a oportunidade de se consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, aprimorar o educando como pessoa humana, possibilitando o prosseguimento de estudos de maneira a garantir a preparação básica para o trabalho e para o exercício da cidadania, dotando os sujeitos com instrumentos que os permitam a continuar aprendendo.

A partir desse momento, várias políticas educacionais foram desenvolvidas para estruturar o Ensino Médio dentro da Educação Básica como a implantação da Lei nº 11.494/07, que garante um financiamento específico a esse nível de ensino por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), da Emenda Constitucional nº 59/2009, que assegura a obrigatoriedade de estudo de crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos, da formulação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), da consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do ENEM e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que são sistemas de avaliação externa da educação.

Nesse momento, com avanço dos estudos sobre a linguagem, os documentos de língua portuguesa baseiam-se nas teorias do filósofo da linguagem e pensador Mikhail Bakhtin (2006), que concebe a linguagem como processo de interação dos sujeitos sócio, histórico e ideologicamente constituídos:

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (p.117)

Desse modo, a função da língua é realizar ações, agir sobre o outro, predominando as interações verbais sociais, passando, o sujeito, a ser ativo na produção de sentidos, construindo-se na e pela linguagem. O texto passa a ser o próprio lugar da interação, produzindo sentido conforme a situação. Essa concepção compõe a LDB nº9394/96 e, respectivamente, os documentos oficiais que foram lançados posteriormente.<sup>3</sup>

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de

---

<sup>3</sup>São os documentos Pós LDB que tentam nortear a educação básica- Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Orientações Curriculares do Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular que serão discutidas no capítulo II.



transformação da sociedade e da cultura; **a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania** (LDB,1996, grifo nosso).

No ano de 2016, o MEC lançou o “Novo Ensino Médio” por meio da Medida Provisória nº 746/2016,<sup>4</sup> sancionada por Michel Temer e convertida na Lei nº 13.415 de 2017, que promove alterações na estrutura do Ensino Médio. Cria-se uma Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que altera em certa medida a LDB nº 9.394/96 nos seus artigos 24, 26 § 2, § 3, § 5, § 7, §10, artigo 35, 36;44,61,62 e a Lei do FUNDEB nº 11.494/07 no seu artigo 10.

A Medida Provisória nº 746, de 2016, em seus argumentos, enfatiza que há um descompasso entre a legislação para o Ensino Médio e os jovens formados nesse nível de ensino.

Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento - Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita - FVC<sup>5</sup>, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina (BRASIL,2016).

O currículo do Ensino Médio, a partir da execução do Novo Ensino Médio, será composto pela BNCC e por itinerários formativos específicos, definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional, sendo que os alunos deverão escolher qual percurso formativo seguir. Deixa de ser obrigatório a oferta de quatro disciplinas - Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física - e abre-se possibilidade de atribuição do

---

<sup>4</sup> O presidente Michel Temer e o representante do MEC, o Ministro Mendonça Filho, ao sancionar essa medida cria uma polêmica, visto que essa aprovação acontece logo após a posse do novo presidente Temer depois do impeachment da Presidenta eleita Dilma Rousseff, encontrando-se assim o Brasil em um estado de exceção.

<sup>5</sup> A Fundação Victor Civita é uma fundação privada de direito público criada por Victor Cevita e organizada por sua família, tem como apoiadores outras empresas privadas: Banco Itaú, Editora Abril, Fundação Roberto Marinho.

exercício da docência a pessoas com “notório saber” em alguma especialidade técnico-profissional.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. O documento deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino, assim como as propostas pedagógicas de todas as escolas e em todas as etapas da educação em todo o Brasil.

A BNCC do Ensino Médio, aprovada em 2018, propõe um currículo que busque garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações futuras. O documento destaca que é preciso que a escola esteja comprometida com a educação integral do jovem na construção do seu projeto de vida, levando-o ao exercício da cidadania, à inserção no mundo do trabalho e ao incentivo quanto a sua formação.

O documento organiza e orienta o que será ensinado nas escolas do Brasil inteiro, sendo uma espécie de referência dos objetivos de aprendizagem em cada uma das etapas de formação, compondo, assim, a base nacional comum, sendo diferente dos PCN, que davam caminhos, sugestões de processos escolares. Esse novo documento é mais rígido, sendo obrigatório segui-lo, desmerecendo as várias culturas locais, e tentando homogeneizar toda a população, numa pretensa igualdade social, racial e de gênero, o que nos afasta de uma educação crítica de múltiplos espaços, e leva a manutenção de uma única cultura, a vigente e exaltada, a eurocêntrica.

A reforma do Ensino Médio foi duramente criticada por professores, estudiosos, primeiro por seu caráter impositivo e segundo por considerarem que tal reforma não resolve os problemas dessa etapa de ensino. Assim, a reforma do Ensino Médio passa a ser identificada com a verdadeira face de um golpe contra a educação, que retira o direito da população brasileira de ter uma educação de qualidade. Diversas entidades sociais afirmam que as alterações não foram discutidas com as entidades civis nem no âmbito escolar, muito menos no âmbito político, de forma mais aberta com a sociedade de modo geral. Para essas entidades sociais a “reforma” aumenta ainda mais a crise identitária do Ensino

Médio, relacionada à função da educação pública hoje; às incumbências das disciplinas e sobretudo do curriculum que as guia.

Provavelmente, a implementação efetiva desse novo Ensino Médio e do novo currículo acontecerá a partir de 2020, mas os estudos sobre a BNCC já acontecem pelas escolas do Brasil.

Diante de todo esse histórico, percebemos como a literatura é importante na constituição de uma sociedade e principalmente na formação de indivíduos mais humanizados pois a literatura é uma expressão do ser humano que permite, através de sua construção estética, criar e dar novos significados a tempos e espaços ocupados pelo homem, fazendo com que ele se reflita nela e encontre a sua realidade entre tantas realidades inventadas pelo escritor.

Devido a essa função, concluímos o porquê da sua inclusão em uma etapa de ensino que faz a ponte para o mundo social, o Ensino Médio. Essa etapa final da Educação Básica, durante muito tempo, foi só de um público - homens, brancos, ricos -, sendo a literatura um dos pilares para a formação burguesa. Mas, com a sua popularização, quando se torna um direito de todos, o público que hoje frequenta a escola e chega ao Ensino Médio é mais diverso do que aquele de outrora. Hoje, há uma escola que frequentada por negros, mulheres, pobres, que estão na busca de uma representação dentro da escola e na sociedade.

No entanto, questionamo-nos se a literatura abordada na escola alcança esse novo público. A literatura é tomada com o sentido do poético que transforma, que dá forma ao outro e a si? As literaturas ofertadas representam a todos ou continua a oferta só do cânone e, conseqüentemente, do homem branco? Qual o espaço da literatura na formação desse aluno?

Façamos, então, uma análise dos documentos oficiais que orientam as escolas e a sua ação pedagógica, levando em consideração a LDB 9394/95, buscando responder a essas perguntas e encontrar o espaço da literatura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras.

## **CAPÍTULO 2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS PÓS - LDBEN 9394/96 E A CONCEPÇÃO DE LITERATURA**

O MEC vem, desde a LDBEN nº9394/96, publicando documentos para organizar o ensino nas áreas de conhecimento, a fim de nivelar as práticas docentes em todo território nacional e dar uma direção ao Ensino Médio que ainda estava se constituindo. São documentos que permeiam os currículos escolares e que, ao serem analisados, darão uma ideia de como o Ensino Médio vem sendo pensado, e, no caso mais específico desta pesquisa, a análise desses documentos possibilita perceber qual a concepção de literatura vigente a partir dessa nova LDBEN e como esse conteúdo vem sendo tratado nas escolas.

O primeiro documento pós LDBEN nº9394/96 foram as Diretrizes Curriculares Nacionais DCN (1998), um primeiro documento que visa dar direção sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei (artigo 1)

Em seguida, foi criado os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio PCNEM (2000), e as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN +, 2002), um guia para difundir os princípios da reforma curricular e para orientar o professor para que este faça uso de novas metodologias, e que como orientado pela LDB nº9394/1996, estrutura o documento em áreas de conhecimento.

Em 2006, criou-se as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM, 2006), que apresenta um conjunto de reflexões que alimentam a prática docente. O documento deixa claro que as orientações são referenciais que, uma vez discutidos, compreendidos e (re)significados no contexto da ação docente, possam efetivamente orientar as abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino e de aprendizagem. As OCEM/BA (2015) referenciam as escolas baianas tendo como base o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura para a formação dos alunos.

Com as mudanças sociais que refletem na educação, foi necessário lançar as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2012), que orientam

a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras, no caso do Ensino Médio.

A necessidade de novas diretrizes ocorre devido as novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional (DCNEM, 2012).

## 2.1 O USO DE COMPETÊNCIAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO MEC

A partir da LDBEN, todos os documentos oficiais lançados estruturaram-se sobre competências e habilidades que fossem capazes de assegurar aos alunos a continuidade, de modo autônomo, de seus estudos e ao mesmo tempo dar condições de resolver as mais variadas situações cotidianas, que enfrentam ou enfrentarão na vida.

A LDBEN, Lei nº9394/96, determinou que as escolas assegurassem um conjunto de habilidade e competências consideradas fundamentais para a formação dos indivíduos. “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (Artigo 32, inciso III). Esses documentos desenvolvidos ao longo do tempo tentaram assegurar esse direito, mas muitas vezes acabaram confundindo ainda mais as escolas sobre como fazer e sobre o que fazer para levar os discentes ao desenvolvimento intelectual, social e cultural.

Os diversos documentos oficiais lançados desde a LDBEN apontaram quais as competências e habilidades que os discentes deveriam alcançar em cada etapa de ensino, sendo uma orientação da própria lei:

[...]

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e

seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (LDB,1996).

A formação básica nacional passa a ter o foco em competências e habilidades, e, a partir desse momento, professores, escolas, estudiosos buscam produzir entendimentos acerca de seus significados.

O termo competências apresenta diversos sentidos e definições dentro de determinado contexto e espaço temporal. Por se tratar de um termo multidimensional, diversos tipos de competências podem ser descritas. O Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004, p. 173) define competência como:

1.Direito, faculdade legal que um funcionário ou um tribunal têm de apreciar e julgar um pleito ou questão; 2. Capacidade, suficiência (fundada em aptidão); 3. Atribuições; 4. Porfia entre os que pretendem suplantar-se mutuamente; 5.à competência: a quem o faz melhor; a quem mais. (p.508)

Perrenoud (1999, p.08) pontua que “a competência é a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Dessa forma, os conhecimentos são como ferramentas a serem mobilizadas conforme as necessidades, a fim de que se possa resolver determinadas situações-problema apresentadas na escola, no trabalho e na vida cotidiana.

Na psicologia, as competências, ou habilidades, são os traços de personalidade que permitem, ao indivíduo, atingir determinada realização ou desempenho, considerando estratégias multidimensionais, recompondo identidades pessoais e promovendo mudanças qualitativas na história do desenvolvimento psicossocial dos indivíduos (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2016)

Na sociologia, esse termo é tratado como as diversas aptidões (reflexivas e/ou metodológicas) que todo e qualquer conhecimento complexo necessita para autoproduzir ciência contemporânea (LIMA, 2009).

Os próprios documentos que se baseiam nessa prática de competência trazem um conceito, como o documento básico do ENEM:

[...] competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (ENEM, 2000, p.7).

Essas abordagens do conceito de competência já dão uma prévia sobre o quão complexa é a sua compreensão, o que prejudicou o entendimento dos educadores ao longo do percurso educacional e muitas vezes na aplicação desse sistema.

Ricardo (2010) ressalta que as várias definições de competência enfatizam um viés cognitivo voltado a adaptação da realidade, não para a sua transformação, e que quando os currículos escolares se orientam pela noção de competências, isso faz com que as escolas se abram para o mundo econômico e busquem atribuir um sentido prático aos seus saberes escolares.

E, se antes a escola era vista como uma promessa de emprego, agora passa a ser vista como um caminho para a empregabilidade, sob a responsabilidade de cada um. Ou seja, o que antes seria um projeto de sociedade, passa a ser encarado como um projeto de indivíduos adaptáveis (RICARDO, 2010, p.611).

De acordo com o autor, os conceitos de competências contradizem as bases teóricas dos documentos oficiais e fazem com que o Ensino Médio se volte ao trabalho de baixo escalão, formando trabalhadores em massa.

Assim, a competência está relacionada com o modelo taylorista-fordista de produção, de mão de obra qualificada para o saber-fazer, ligado ao modelo educacional técnico-profissional, umas das faces do Ensino Médio, como destacado no Parecer CNE/CEB (1998):

[n]as condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de

organização do trabalho. Esse tipo de preparação faz necessário o prolongamento da escolaridade e a ampliação das oportunidades de continuar aprendendo. Formas equilibradas de gestão dos recursos naturais, por seu lado, exigem políticas de longo prazo, geridas ou induzidas pelo Estado e sustentadas de modo contínuo e regular por toda a população, na forma de hábitos preservacionistas racionais e bem informados (Parecer CNE/CEB n.º 15/98 p. 17).

Nesse sentido, esse documento nos levar a pensar que o Ensino Médio é para a formação do sujeito dentro de uma sociedade tecnológica, em constante mudança, evidenciando, conseqüentemente, qual a verdadeira função da formação do Ensino Médio: a formação para o trabalho, a formação de mão de obra capacitada.

Apesar de propormos uma análise histórica dos documentos pós LDB que nortearam a educação até o momento, não podemos deixar de mencionar o novo documento que orientará toda Educação Básica no Brasil a partir de 2019, e que, baseado nos documentos anteriores, analisados aqui, continua com a proposta de competências para direcionar as ações educativas nas escolas.

Assim, novas competências começam a direcionar a Educação Básica através da BNCC, que foi criada para garantir aprendizagens essenciais em toda as etapas escolares. Na introdução da BNCC, explica-se porque continuar trabalhando com o conceito de competência. Esclarece-se que essa prática é comum nas escolas desde o final do século XX e que principalmente é o enfoque da avaliações internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina.

O documento destaca que as competências gerais vêm para orientar e interrelacionar as etapas de ensino, articulando-as na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores. Dessa forma, conceitua competência como

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2018, p. 8).



O conceito apresentado aponta para uma formação global do aluno, que faz com que ele saiba atuar em todas as áreas de convivência social. Com base nesse conceito adotado, o documento apresenta 10 competências gerais, as quais serão asseguradas e desenvolvidas a partir das outras competências por áreas.

#### COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BNCC, 2018, p. 09)

Percebe-se que, a partir desse conceito, as competências apresentadas direcionam para a formação integral do aluno, de um ser mais atuante, crítico, analítico, participativo em vários contextos sociais, no mundo digital e no trabalho, uma proposta de formação global do discente, no entanto, é necessário observar se as competências por área e se as habilidades propostas realmente levam esse sujeito a essa formação social, física, emocional, cultural de forma humanizada ou se mantém-se uma formação do sujeito apto para o trabalho.

## 2.2 AS PRIMEIRAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

O primeiro documento que apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio são as DCNEM de 1998, que tem origem na LDB 9394/96. Como determinado pela LDB, o objetivo do documento é orientar o planejamento curricular de redes e unidades de ensino, de modo a estabelecer uma direção para os currículos mínimos, levando em consideração a autonomia da proposta pedagógica das escolas. Dessa forma, cada unidade de ensino deve montar sua proposta curricular de acordo com o público que atende e usando as competências fundamentais e as diferentes áreas do conhecimento dadas pelas diretrizes.

As DCNEM descrevem, também, os procedimentos que orientam a organização pedagógica e curricular por áreas para esse nível de ensino. O currículo deve estar voltado para o desenvolvimento de competências básicas, dentre as quais a capacidade de aprender é decisiva. Além disso, deve estar pautado, como determinado no artigo 6 da resolução, nos princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização, sendo esses os princípios estruturadores dos currículos do Ensino Médio.

O documento está aliado com os quatro alicerces estruturadores da educação que são oriundos do Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da Unesco, coordenada por Jacques Delors e que serviram de base para o desenvolvimento da LDB nº 9.394/96.

Os quatro pilares que influenciaram a construção dos documentos oficiais são: **Aprender a conhecer**, que visa a aquisição de todo um repertório de conhecimento, de saberes codificados, assim como de domínio desses conhecimentos; **Aprender a fazer**, que está ligado à questão de formação profissional e que se encontra indissociável ao aprender a conhecer; **Aprender a viver juntos**, é a ideia de ensinar a não-violência na escola, de lutar contra os preconceitos geradores de conflitos seguindo suas vias complementares: a descoberta progressiva do outro e a participação em projetos comuns; e o **Aprender a ser**, que visa uma educação que leve ao desenvolvimento total da pessoa – espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, reponsabilidade pessoal e espiritualidade - preparando o ser humano para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (DELORS,1998)

Jacques Delors (1998) destaca que a educação deve transmitir, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases do desenvolvimento futuro, isto é, são fundamentais para um indivíduo estar apto para o futuro.

Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo — revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser (DELORS,1998, p.90).

Por mais que os pilares sejam usados junto com um documento que usa o conceito de competência, Delors (1998) não dialoga com Perrenoud (1999), pois aqui ele a toma como desenvolvimento, como aptidão de viver as experiências futuras e saber como lidar com elas usando a criatividade em vários níveis cognitivos.

Para isso, a educação deve organizar-se em torno dessas quatro aprendizagens fundamentais, que serão pilares do conhecimento e de uma experiência global

que ocorre ao longo de toda a vida, tanto no plano cognitivo como no prático, do indivíduo enquanto pessoa e membro de um grupo social.

As DCNEM determinam, ainda, que a base nacional comum dos currículos do Ensino Médio será organizada em áreas de conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza e Matemática; ciências humanas, devendo a tecnologia ser contemplada nas três áreas.

A descrição das competências e habilidades de Língua Portuguesa dentro da área de linguagem, códigos e suas tecnologias são:

Art. 10 A base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber:

I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:

- a) Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
- b) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
- c) Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
- d) Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. [...] (DCNEM,1998).

Observa-se que a língua é contemplada como meio de interação e comunicação, a literatura e o ser leitor não ficam bem especificados nessas competências e habilidades a serem desenvolvidas. No artigo 4, inciso V das DCNEM (1998) determina-se que as competências no uso da língua, das línguas estrangeiras e de outras linguagens contemporâneas são instrumentos de comunicação e de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania.

Art 4º As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei:

[...]

V - competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania (DCNEM,1998).

A concepção de linguagem aproxima-se das ideias das teorias de Bakhtin (2006), que pondera que a linguagem funciona como instrumento de comunicação, sendo a língua um fato social de interação verbal realizada através das enunciações e pertencente a todos os membros de uma comunidade.

Bakhtin (2006), em seu livro “Marxismo e filosofia da linguagem”, traz a formação da linguagem através das relações sociais do indivíduo, pois o signo e a situação verbal são indissociáveis:

[o]s signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (p. 24)

Toda a palavra é lançada em um certo horizonte social que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertence, desenvolvendo uma comunicação coerente com os sujeitos pertencentes a esse grupo e época, pois, como Bakhtin (2006, p.106) ressalta, “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação”.

Essa concepção de linguagem não dialoga com a ideia de competência defendida por Perrenoud (1999) porque ela passa por uma construção histórica e social, que avalia os gêneros discursivos por suas práticas e que, portanto, estão pensadas em um espaço e em um tempo demarcados pelos sujeitos e não por suas competências e habilidades que são resgatadas para resolver uma situação problema.

### 2.2.1 Os Parâmetro Curriculares Nacionais (PCN)

As DCNEM (1998) serviram de base para elaboração dos PCN, documento que, apesar de ter o caráter legal, não era obrigatória a sua implementação. Mesmo assim, os Parâmetros foram amplamente adotados pelas redes pública e particulares de ensino brasileiras. Das DCNEM foram herdados, entre outras

coisas, os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade e da contextualização para a estruturação de um currículo por competências.

Por indicarem referenciais curriculares em cada disciplina da Educação Básica, os PCN são mais específicos do que as diretrizes - no caso, os PCN do ciclo I e dos PCN de 5ª a 8ª série. O objetivo dos PCN era criar uma base curricular nacional comum, auxiliando na elaboração e na revisão das propostas curriculares das unidades de ensino. O MEC faz a seguinte afirmação:

Essa LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal (PCN, 1997. p.15-16).

Os primeiros volumes dos PCN lançados se referem ao Ensino Fundamental I, no total são 10: o primeiro volume se dedica à apresentação dos PCN, 6 volumes se referem às disciplinas dos componentes curriculares Língua Portuguesa, Ciências, História/Geografia, Matemática, Artes e Educação Física; os outros 3 volumes contemplam os temas transversais, apresentação dos temas Transversais e ética; meio ambiente e saúde, pluralidade cultural e orientação sexual.

Logo depois foram lançados os PCN para o Ensino Fundamental II apresentando a mesma estrutura geral do primeiro, acrescentando-se mais temas transversais: pluralidade cultural; meio ambiente; saúde; orientação sexual

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) foram criados em 2000, a partir das propostas da LDBEN nº9.349/96 e das DCN, tendo o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e de orientar o professor na busca de novas abordagens e de metodologias na educação.

O objetivo foi oferecer orientações para ajudar a criar uma escola mais interativa e com um currículo mais elaborado. Para isso, o documento traz as áreas de

ensino: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Os documentos das áreas do conhecimento apresentam descrições, competências e habilidades gerais, a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento, formas de avaliação e a contextualização da área.

Dentro da área de Linguagens, há a divisão das disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física. Essa parte dos PCNEM se inicia com uma reflexão sobre “o sentido do aprendizado na área” e propõe que

[o] processo de ensino e aprendizado no nível médio indicam a sistematização de um conjunto de disposição e atitude como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos. (PCNEM, 2000, p.05).

Apesar do documento fazer referências ao uso de competências e habilidades, no excerto citado vimos uma definição mais ampla desse conceito, usando-se as expressões “disposições” e “atitudes” a serem desenvolvidas no Ensino Médio que é o de formar o aluno dando-lhe base para o mundo do trabalho ou prosseguir com os estudos, dando um aspecto bem técnico a formação desse sujeito.

Nos PCNEM (2000), são elencadas 10 competências para a linguagem em geral, sendo quatro específicas para Língua Portuguesa, as quais orientam o ensino da disciplina. A literatura fica subentendida como matéria subalterna ao ensino de língua portuguesa ou servindo de pretexto para esclarecer e ilustrar os conteúdos de disciplinas distintas.

- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social;
- Analisar os recursos expressivos na linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção / recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas)
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal

- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade (PCNEM, 2000, p. 19-22).

O documento apresenta o conceito de linguagem como uma capacidade humana de articular significados coletivos, cuja razão é a produção de sentido, constituindo-se como uma herança social.

A linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir, ela é roda inventada que movimenta o homem e é movimentada pelo homem. Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo (PCNEM, 2000, p. 5).

Há uma relação, no texto dos PCNEM, às concepções de linguagem desenvolvidas por Vygotsky quando menciona-se que a linguagem é uma herança social, que, ao ser assimilada, faz com que as estruturas mentais emocionais e perceptivas sejam reguladas pelo seu simbolismo (PCNEM,2000).

[...]um conceito se forma não através do jogo mútuo das associações, mas através de uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam numa combinação específica. Esta operação é orientada pela utilização das palavras como meios para centrar ativamente a atenção, para abstrair certos traços, sintetizá-los e representá-los por meio de símbolos (VYGOTSKY, 2001, p.82).

É nas relações sociais que o homem compartilha pensamentos, informações, ideias, enfim, que ele simboliza a realidade a sua volta. Compreende-se, dessa forma, a relação dialética entre indivíduo/sociedade/história como uma totalidade, sendo cada uma dessas instâncias produto e produtora da outra, sendo que a linguagem humana destaca-se pelo caráter criativo, contraditório, múltiplo e singular.

Outra grande referência para a elaboração do texto dos PCNEM, que é citado no referencial teórico desse documento, é Mikhail Bakhtin, que dialoga com o ato



de interação, produzido e atrelado a uma determinada cultura, contexto social e cultural.

Nas práticas sociais, o espaço de produção de sentido é simultâneo. Nesse, as linguagens se estruturam, normas (códigos) são partilhadas e negociadas. Como diz **Bakhtin**, arena de luta daqueles que procuram conservar ou transgredir, os sentidos acumulados são as trocas linguísticas, relações de força entre interlocutores. O ato da fala pressupõe uma competência social de utilizar a língua de acordo com as expectativas em jogo. No ato interlocutivo, o contexto verbal relaciona-se com o extra-verbal e vice-versa (PCNEM, 2000, p.6, grifo nosso).

O autor traça a teoria entre linguagem e sociedade, defende que as diferentes esferas da atividade humana dialogam entre si e produzem, em cada esfera social, formas relativamente estáveis de enunciado chamado por ele de gênero discursivo.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2006, p.107).

De acordo com essa perspectiva, os gêneros discursivos emergem de relações sociais, conforme as necessidades discursivas que vão surgindo, ou seja, cada atividade humana exige que utilizemos determinado gênero discursivo.

Bakhtin (1997) afirma que o uso da língua se efetua com enunciados que podem ser orais e escritos. Há uma relação inviolável entre a atividade humana e os enunciados, o uso da língua. Dessa forma, há, nas diferentes esferas da atividade humana, um número variável de usos da língua que levam a formas típicas de uso da língua. As formas típicas de uso da língua correspondem ao que ele chama de tipos relativamente estáveis de enunciados ou gênero do discurso.

Os enunciados refletem as condições específicas e a finalidade de cada uma de esfera da atividade humana em seu **conteúdo temático**, que se refere aos temas que formam e circulam no enunciado, o **estilo**, que é o traço do enunciado que pode ser associado a identidade do locutor e do seu grupo social, e a **construção composicional**, que é a disposição formal e linguística do enunciando e do discurso.

[...] Não há textos Puros, nem poderia haver. Qualquer texto comporta, por outro lado, elementos que se poderiam chamar técnicos (aspecto técnico da grafia, da elocução, etc.). Assim, por trás de todo texto, encontra-se o sistema da língua; no texto, corresponde-lhe tudo quanto é repetitivo e reproduzível, tudo quanto pode existir fora do texto. Porém, ao mesmo tempo, cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido (seu desígnio, aquele para o qual foi criado). É com isso que ele remete à verdade, ao verídico, ao bem, à beleza, à história.[...] (BAKHTIN, 1997, p.332).

O conceito de gênero de discursivo foi tomado no documento oficial como o sinônimo de gênero textual e, a partir desse momento, o ensino de Língua Portuguesa, principalmente no Ensino Fundamental, ficaria pautado no estudo de gêneros textuais, no qual o estudo de número máximo de diversos tipos de textos passa a ser o foco dos estudos. As duas nomenclaturas parecem sinônimas, mas possuem diferenças de significados, o gênero do discurso remete a discursos em posições sócio históricas, enquanto os gêneros textuais são formas específicas e materiais desses discursos, assim, os gêneros discursivos materializam-se através dos textos que, conseqüentemente, realizam-se pelos dos gêneros textuais. Rojo (2005), uma das autoras estudiosas sobre gêneros e defensora na diferença entre as nomenclaturas, traz a seguinte reflexão:

[...] constatamos que podíamos dividir esses trabalhos em duas vertentes metateoricamente diferentes – que, daqui por diante, denominarei *teoria de gêneros do discurso* ou *discursivos* e *teoria de gêneros de texto ou textuais*. Ambas as vertentes encontravam-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – *teoria dos gêneros do discurso* – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – *teoria dos gêneros de*

*textos* –, na descrição da materialidade textual (ROJO, 2005, p. 185, grifos da autora).

Se transpusermos essa dimensão para o ensino de literatura, que é foco do Ensino Médio, o gênero literário passa a ser visto apenas como um gênero textual, perdendo - ou continuando a não ter - sua função dentro da formação básica.

Campos (2016) ressalta que o conceito de gênero textual tomado no documento está fora das condições sócio históricas dos textos e das esferas de circulação e de recepção, reduzindo as formas composicionais, tema e estilo, a aspectos exclusivamente linguísticos. Com essa aplicação do conceito bakhtiniano, perde-se a proposta teórica do autor.

É, a partir a predominância dos estudos de estudar gêneros textuais nas escolas, a disciplina Literatura não ganhou destaque no PCNEM, persiste-se na fusão da disciplina língua portuguesa e literatura no currículo escolar.

A literatura é apresentada como um dos gêneros a serem estudados, não havendo ênfase nela nem no seu estudo em si: “[o] estudo do gênero discursivo e dos modos como se articulam proporcionam uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário” (PCNEM, 2000, p. 08).

Na parte específica do documento que se refere a disciplina Língua Portuguesa, menciona-se como a literatura normalmente é tratada em sala de aula, refletindo-se sobre como a história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto literários. No entanto, essa análise/critica não vai a frente, pois não há competências específicas a serem desenvolvidas através da literatura, pois “o estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura” (PCNEM, 2000, p.18). A literatura fica como parte integrada a leitura, sem um destaque e sem uma função na formação do aluno.

A prática com textos ganha centralidade no modelo de ensino fortalecida pelos PCNEM a ponto de substituir o próprio estudo da língua e da literatura, tendo como justificativa, para tal, a superestimada finalidade de desenvolver a

capacidade do educando de utilizar a linguagem em diferentes situações de comunicação (PCNEM, 2000).

A literatura ora está ligada ao ensino das artes, ora ao ensino da língua, perdendo seu estatuto de disciplina, sua funcionalidade e importância na formação crítica, social do discente.

O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporcionam uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário.[...] apreciação e produção dos objetos artísticos[...]como a música, a pintura, a dança etc, incluindo-se aí a literatura (PCNEM, 2000, p. 8).

Além da falta de espaço dentro dessa proposta de ensino, e concepção de literatura como apreciação artística, o documento reforça qual a prática deve ser adotada perante o texto literário.

Em uma situação de ensino, a análise da origem de gênero e tempos, no campo artístico, permite abordar a criação estilística, marcadas de acordo com as lutas discursivas em jogo naquela época/local, ou seja, o caráter intertextual e intratextual (PCNEM, 2000, p.8).

O documento não traz indicações de como trabalhar a língua portuguesa, ele só faz reflexões sobre as competências a serem desenvolvidas nos alunos: “[c]abe ao leitor entender que o documento é de natureza indicativa e interpretativa, propondo a interatividade, o diálogo, a construção de significados na, pela, com a linguagem” (PCNEM, 2000, p.4).

Cereja (2004) destaca que a adesão aos PCNEM foi pequena em relação aos PCN do Ensino Fundamental devido à brevidade do documento e ao seu aspecto vago, que não ofertava meios, caminhos, para os professores e para a escola, além disso, há falta de investimento do MEC em materiais didáticos para o Ensino Médio. O autor pontua, ainda, que a insatisfação dos professores com os PCNEM deu-se por três motivos:

[p]rimeiramente, por conta da insuficiência teórica e prática do documento; em segundo lugar, porque fazia críticas ao ensino de gramática e de literatura sem deixar claro como substituir antigas práticas escolares por outras, em acordo com as novas propostas de ensino; em terceiro lugar, porque, na opinião de muitos professores, a literatura — conteúdo considerado a “novidade” da disciplina no ensino médio — ganhou um papel de pouco destaque no documento, isto é, o papel de ser apenas mais uma entre as linguagens que se incluem na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Estrangeira, Educação Física, Educação Artística e Informática (CEREJA, 2004, p. 179).

O documento levanta questões importantes sobre o ensino, no entanto, não as desenvolve, o que complica a tentativa de novas escolhas da escola. Para tentar completar essa falta de orientações dos PCNEM e suprir a necessidade dos professores em aprender novas metodologias ou novas maneiras de abordar os conteúdos, foram criados os PCN+: “entre seus objetivos centrais está o de facilitar a organização do trabalho escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (PCN+, 2002, p.07). Assim o documento apresenta uma série de sugestões de práticas educativas e de organização de currículo de maneira a dialogar com o projeto político pedagógico da escola.

Na introdução dos PCNEM +, Maria Paula Parisi ressalta que o desenvolvimento de competências e habilidades desenvolvem, no aluno, o potencial crítico, a percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, a capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura, e que o ensino da língua materna deve considerar o desenvolvimento de três competências: interativa, textual e gramatical. Percebemos que o conceito de linguagem está relacionado somente à situação comunicacional e gramatical, e a um leitor que consiga circular entre os mais variados gêneros textuais.

Em relação à literatura, propõe-se seu “uso” com a função ilustrativa de tópicos culturais, históricos para o desenvolvimento de competências e habilidade.

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural: Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal. Esse exercício com a literatura pode ser acompanhado de outros, com as

artes plásticas ou a música, investigando as muitas linguagens de cada período. Alguns alunos poderão pesquisar, em romances ou em pinturas, a história dos esportes, dos transportes, das comunicações, dos recursos energéticos, da medicina, dos hábitos alimentares, dos costumes familiares, das organizações políticas (PCN+, 2002, p. 19).

Assim como os PCNEM, os PCN + trataram da literatura como suporte às outras disciplinas e não a consideram como a própria disciplina. Se outrora a literatura era vista como pretexto para o ensino de gramática, agora ela é o pretexto para o ensino de história.

Enquanto nos PCNEM desloca-se o ensino de história da literatura para o segundo plano e, conseqüentemente, pretexto para ensinar leitura, ao que tudo indica nos PCN+ a história da literatura volta para o primeiro plano utilizada como subterfúgio para o ensino de história, artes e tudo que a capacidade imaginativa do professor conseguir fazer (FORTES; OLIVEIRA, 2015, p.291).

A função da literatura é apresentada erroneamente nesse documento, já que ela somente é concebida sob numa perspectiva historiográfica, enquanto estudo de história, de comportamentos, de vida dos povos e de suas tradições, hábitos e costumes, e não sob a perspectiva de formação do ser social, humano e interativo, defendida pela sociologia e teorizada por Candido (2011), evidenciando como a questão literária encontra dificuldade para ser apresentada e apreciada na escola.

### 2.2.2 As Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM)

Como os PCNEM não obtiveram a adesão desejada, devido à falta de indicações mais objetivas sobre os caminhos a serem tomados, e por terem sido apontadas diversas falhas em tal documento - a começar pela relação confusa da Literatura dentro da área da linguagem – foram criadas, em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

As OCEM vêm apontar e desenvolver indicativos e oferecer reflexões didáticos pedagógicos para a organização do trabalho pedagógico, elas não indicam as

competências que devem desenvolver nos alunos, mas retomam discussões que não ficaram tão definidas nos PCNEM, apresentando um conjunto de reflexões que alimentam a prática docente.

Esse é o primeiro documento a separar o estudo da Literatura da Língua Portuguesa em geral, destacando-a como disciplina independente, com a autonomia e a especificidade que lhe são devidas.

Embora concordemos com o fato de que a Literatura seja um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o científico, o coloquial, etc.), o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua (OCEM, 2006, p.49).

Observa-se que, diferentemente dos PCN, que reforçam a concepção de história da literatura, nas OCEM há uma tentativa de se estabelecer limites extremos e possibilidades da língua pelo literário que extrapolam os outros gêneros. O discurso referente à importância da literatura é de que esse não é um gênero textual, pois ultrapassa só a estrutura, e escolha lexical, diferentemente dos outros, a literatura tem um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, sendo menos pragmático, não visando aplicações práticas, merecendo, assim, uma devida atenção e ganhando espaço nesse documento.

A literatura recebe status de disciplina, o sumário das OCEM separa os Conhecimentos de Língua Portuguesa dos Conhecimentos de Literatura. Porém, o número de aulas e a própria organização da escola não abre possibilidade para tal destaque. Vejamos como são propostas as possibilidades para se pensar o ensino de Literatura como disciplina.

<b>CONHECIMENTOS DE LITERATURA</b>	
Introdução	<b>49</b>
1 Por que a literatura no ensino médio?	<b>50</b>
2 A formação do leitor: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio	<b>60</b>
3 A leitura literária	<b>65</b>
3.1 A importância do leitor	<b>65</b>
3.2 Que leitores somos	<b>67</b>
3.3 Formação do leitor crítico na escola	<b>69</b>
4 Possibilidades de mediação	<b>72</b>
4.1 O professor e a seleção dos textos	<b>72</b>
4.2 O professor e o tempo	<b>76</b>
4.3 O leitor e o espaço	<b>79</b>
Referências bibliográficas	<b>81</b>

Figura 1. Sumário da Orientação Curricular do Ensino Médio  
Fonte: OCEM (2006)

O sumário das OCEM traz os aspectos que serão discutidos no documento, e já se percebe que o primeiro tópico é discutir a importância da literatura no currículo do Ensino Médio, trazendo à tona o entrave na disciplina desde os PCN. Nos outros tópicos, discute-se a formação sobre o leitor ao longo dos anos escolares e sobre qual leitor formar.

As OCEM (2006) ressaltam que o ensino de Literatura no Ensino Médio visa sobretudo o cumprimento do inciso III (artigo 35) dos objetivos estabelecidos para o Ensino Médio pela LDB 9.394/96 (OCEM, 2006, p.53):

III) Aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

A literatura é conceituada como meio da educação da sensibilização, como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico, mas fazendo isso por outro caminho. A literatura é o meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite e como meio de humanização do homem coisificado (OCEM, 2006).

Estabelece-se, aqui, a função da literatura defendida pelo documento. A primeira função é a estética - o texto literário, por meio de arranjos de palavras, pode



despertar sensações e sentimentos, representar os dramas, as alegrias, os sonhos e as frustrações da humanidade, isso acontece através da catarse.

A catarse, segundo o dicionário Houaiss (2001), significa “purificação, purgação, mênstruo, alívio da alma pela satisfação de uma necessidade moral”. Esse termo é usado em várias áreas do conhecimento, como na psicologia, sendo a liberação de emoções, sentimentos e tensões reprimidas, através de recursos idênticos à ab-reação<sup>6</sup>. Na literatura, de acordo com Aristóteles (2008), a palavra catarse significa “*limpeza da alma*”. A **catarse**, para ele, é a palavra que, na arte poética, suscita terror, medo e piedade, tendo por efeito a purificação dessas emoções somada ao conhecimento (reconhecimento de si na obra).

Jauss (1979) chama a catarse de prazer estético e elenca três fundamentos que levam a essa fruição estética: *Poíesis*, *Aísthesis* e *kátharsis*. A *poíesis* é o prazer do leitor ante a obra, é a realização da literatura; *Aísthesis* é o prazer advindo de uma reflexão da realidade, é um novo olhar proporcionado pelo conhecimento adquirido; *katharsis* é o prazer proveniente da recepção, é o libertar da mente, guiando para novas maneiras de pensar e agir sobre o mundo.

Na conduta estética, o sujeito sempre goza mais de si mesmo: experimenta-se na apropriação de uma experiência do sentido do mundo, ao qual explora tanto por sua própria atividade produtora, quanto pela integração da experiência alheia e que, ademais, é possível ser confirmada pela anuência de terceiros (JAUSS, 1979, p.98).

Tendo a literatura essa função de emocionar e levar a um novo olhar, é preciso considerar que todas as literaturas, canônica e não canônica, precisam estar na escola, como a literatura africana, afro-brasileira e ameríndia.

O que enquadrados no conceito de cânone literário são obras de renomado valor estético e cultural de uma sociedade. Reis(1992) explica que o termo cânon(do grego “kanon”, espécie de vara de medir) tem o sentido de “norma” ou “lei” e que ele implica em um princípio de seleção e, automaticamente, de exclusão, vinculando uma ideia de poder em que os que selecionam (e excluem)

---

<sup>6</sup> Ab-reação, termo introduzido por Sigmund Freud e Josef Breuer em 1893, para definir um processo de descarga emocional que, liberando o afeto ligado à lembrança de um trauma, anula seus efeitos patogênicos, ocorrendo muito no processo de hipnose.

estão munidos da autoridade para fazê-lo e o farão de acordo com os seus interesses de classe, cultura, etc.

Cânon significa um perene e exemplar conjunto de obras – os clássicos, as obras-primas dos grandes mestres-, um patrimônio da humanidade a ser preservado para as futuras gerações, cujo valor é indisputável (REIS, 1992, p.4).

As OCEM ressaltam a importância dos vários textos na escola, mas, principalmente, da literalidade desses textos:

[q]ualquer texto escrito, seja ele popular ou erudito, seja expressão de grupos majoritários ou de minorias, contenha denúncias ou reafirme o *status quo*, deve passar pelo mesmo crivo que se utiliza para os escritos canônicos: Há ou não intencionalidade artística? A realização correspondeu à intenção? Quais os recursos utilizados para tal? Qual seu significado histórico-social? Proporciona ele o estranhamento, o prazer estético? (OCEM, 2006, p.57).

No entanto, o documento não faz menção clara sobre a literatura afro-brasileira e africana, considerando-se que o documento foi lançado depois da Lei 10.639/03 que estipula o estudo da cultura e literatura africanas e afro-brasileiras, este deveria discutir e estimular as leituras dessa literatura na escola.

A segunda função da literatura para as OCEM é a humanização do leitor, é a função de levar o estudante ao desenvolvimento do pensamento crítico, como solicitado da LDB 9394/96. Com isso, baseia-se na função de literatura estabelecida por Antônio Cândido (1995, p.249) *apud* OCEM (2006, p. 54) que traz a literatura como fator indispensável de humanização:

[e]ntendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Porém, para o alcance desse objetivo, o documento deixa nítido que não se deve sobrecarregar os alunos com informações sobre época, estilo, características literárias, que essa humanização só ocorrerá através do letramento literário. Na literatura, conceitua-se letramento “como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (OCEM,2006, p.55)

Com isso, a formação do leitor ganha destaque, pois é a base para os objetivos do estudo da literatura. Um leitor literário terá maior possibilidade de ser um leitor crítico e de conseguir estabelecer as polifonias e dialogismos presentes nos textos. Mas, para isso, o documento chama a atenção para a importância da medição do professor, da sua formação como leitor, das suas escolhas de textos, da escolha dos autores que serão levados à sala de aula.

[...] Leva-nos a dimensionar o papel do professor não só como leitor, mas como mediador, no contexto das práticas escolares de leitura literária. A condição de leitor direciona, em larga medida, no ensino da Literatura, o papel dos mediadores para o funcionamento de estratégias de apoio à leitura da Literatura, uma vez que o professor opera escolhas de narrativas, poesias, textos para teatro, entre outros de diferentes linguagens que dialogam com o texto literário (OCEM,2006, p.72).

O papel do professor é de suma importância no estudo da literatura com a função sociocultural, pois “além de mediador de leitura, portanto leitor especializado, também se requer do professor um conhecimento mais especializado, no âmbito da teoria literária” (OCEM, 2006, p.75).

Apesar de oferecer orientação e discussão mais específica sobre a literatura e de não reduzi-la a um gênero textual, como nos PCN, o documento apresenta alguns pontos fracos e questionados por alguns autores:

[i]nfelizmente, ainda que com certos avanços se comparando aos PCNEM e PCN+, o documento deixa a desejar pela falta de orientações necessárias para que o professor do ensino médio possa encontrar uma metodologia capaz de desenvolver as habilidades necessárias para a formação do leitor literário (LUFT, 2014, p.137).

A OCEM deixa clara a importância da literatura, da formação do leitor crítico, da mediação do professor no processo de letramento literário, mas não aponta metodologias, caminhos aos professores. Assim, as escolas caminham pela estrada da ênfase no historicismo, das características das escolas literárias, e da manutenção do cânone como única literatura viável na escola, seguindo os moldes impostos também pelos livros didáticos. Com isso, o estudo da literatura cada vez mais encontra empecilhos nas escolas para a formação do leitor crítico e humanizado.

### 2.2.3 Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Um outro documento muito observado e acompanhado pelos professores do Ensino Médio, é a Matriz de Referência do ENEM, que compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, e que, segundo o artigo 1 da Portaria nº 438 de 28 de maio de 1998, tem por objetivos:

- I – conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio (BRASIL, 1998, p. 01).

O ENEM, exame de caráter não obrigatório, foi, ao longo do tempo, ganhando destaque, pois em 2005 a nota do ENEM passou a ser usada para o Programa Universidade para Todos (Prouni)<sup>7</sup>, programa de bolsas de estudos em faculdade particulares e em 2010 foi instituído o Sistema de Seleção Unificado

---

<sup>7</sup> O Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa.

(Sisu),<sup>8</sup> substituindo o vestibular de várias universidades federais e passando a ser a principal porta de acesso as universidades públicas do Brasil. Devido a essa repercussão, o ENEM ganhou, em 2009, uma matriz de referência, que é utilizada especificamente no contexto das avaliações em larga escala, para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e para orientar a elaboração de itens de testes e provas. Além disso, também indica a construção de escalas de proficiência que definem o que, e quanto o aluno realiza no contexto da avaliação.

O documento apresenta uma matriz de referência para cada área de ensino, nessas matrizes, por área, há cinco aspectos cognitivos comuns a todas- (1) dominar linguagens; (2) compreender fenômenos; (3) enfrentar situações-problema; (4) construir argumentação; (5) elaborar propostas e competências e habilidades específicas das áreas. Em linguagem e suas tecnologias há nove competências variando entre três e quatro habilidades para cada competência, totalizando 30 habilidades.

O conceito de competência concebido pela matriz baseia-se no conceito de competência relacional, a qual se expressa pela interação, entre o equilíbrio do conhecimento adquirido e as necessidades de saber aplicá-lo em uma determinada situação-problema.

A competência relacionada a literatura é a seguinte:

[c]ompetência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção (INEP, 2009, n.p.).

Tal competência relaciona-se à linguística, na análise dos recursos expressivos, estilísticos, estrutura que compõe o texto literário, competindo ao aluno analisar, interpretar e aplicar tais recursos, bem como relacioná-los ao contexto de produção e recepção dos textos.

---

<sup>8</sup> O Sisu é o sistema informatizado do MEC por meio do qual instituições públicas de Ensino Superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem.

Na fundamentação teórica metodológica do Enem (2005) Zuleica de Felice Murrie destaca que o único interesse na literatura é que ela utiliza a escrita, apesar de reconhecer o caráter único da escrita literária.

A literatura interessa particularmente por utilizar-se da língua escrita em sua produção. Saber produzir um texto literário é muito mais do que saber escrever bem. O texto literário tem uma representação no mundo da arte. A literatura tem códigos próprios construídos no campo literário: a escolha de temas, recursos linguísticos, tipos de textos, estilos. O teatro, o cinema, a televisão entre outras linguagens interseccionam linguagens, como a verbal e a visual, e desenvolvem seus códigos próprios (MURRIE, 2005, p.58).

As habilidades elencadas para essa competência tentam colocar a literatura além dos recursos linguísticos a serem observados;

H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional (INEP, 2009, n.p).

Essa tentativa é contemplada na habilidade número 17 (H17), que fala sobre o reconhecimento da presença de valores sociais e humanos na literatura, tentando dialogar com Cândido (2011). No entanto, a função humanizadora defendida por Cândido (2011) ocorre na mudança do pensar, do agir, em função de o leitor se sentir tocado, atingido pela obra, não por reconhecer valores sociais presentes no texto literário.

Observa-se, assim, que essa habilidade e essas competências estão no diálogo entre esses textos e seus contextos históricos, políticos, sociais, e culturais, compreendendo como e por que os autores escolhem temas, gêneros discursivos e recursos expressivos não só no texto literário, mas em qualquer texto, em qualquer linguagem. No geral, prioriza-se a competência leitora em função da interpretação de texto

Suassuna e Bezerra (2016) analisam a prova do ENEM de 2012 e observam que as questões referentes a literatura podem se enquadrar em quatro categorias: (1) textos literários usados apenas como pretexto para outros fins que não a leitura literária; (2) questões apenas de interpretação; (3) questões que solicitam informações sobre obra, autor, características estéticas e (4) questões que realizam um trabalho mais significativo com o texto literário. Esse formato, de forma geral, cumpre o proposto pela matriz de referência nas habilidades e competências, mas essas características, de certa forma, comprometem a literatura que possui uma leitura específica, pois acaba sendo tratada como mais um gênero textual na avaliação da competência de leitura e interpretação.

#### 2.2.4 As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

Com as mudanças sociais, políticas e educacionais, a crescente produção de conhecimento, a ampliação de informação, as novas tecnologias, as alterações no mundo do trabalho e a diversidade da clientela do Ensino Médio, que vem mudando desde a primeira DCNEM, fez-se necessário revisar e alterar as DCNEM.

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (DCNEM,2013, p.145).

Assim, em 2012, entrou em vigor as novas DCNEM, um documento que procura discutir aspectos que possam levar a formação integral do aluno, sendo isso possível através das dimensões de formação do homem: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Sendo assim, o trabalho é tomado como um aspecto inerente ao homem, como processo de produção que usa a existência; a ciência,

como um conjunto de conhecimentos produzidos socialmente ao longo dos tempos, a tecnologia como transformação da ciência em força produtiva, e a cultura como produção da sociedade, que resulta em expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (DCNEM,2013).

Não há mudanças específicas no currículo no novo documento. As DCNEM no seu artigo 6 pensam o currículo como:

a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio afetivas (DCNEM, 2013/CNE 2012, p.195).

Contudo, enquanto a antiga DCNEM (1998) se concentrou muito em especificar as competências a serem desenvolvidas nas áreas e a sua importância na educação, a nova DCNEM (2012) discute de novo as propostas de diversidade e a tentativa de ampliação dentro do currículo.

Art. 11. Outros componentes curriculares, a critério dos sistemas de ensino e das unidades escolares e definidos em seus projetos político-pedagógicos, podem ser incluídos no currículo, sendo tratados ou como disciplina ou com outro formato, preferencialmente, de forma transversal e integradora (DCNEM, 2012, p.197).

Assim, as novas DCNEM baseia-se em um currículo mais aberto, menos engessado, numa tentativa de construir uma identidade própria aos estudos realizados nesse nível, ao mesmo tempo em que se garante uma multiplicidade e diversidade de trajetórias possíveis.

Moehlecke (2012) chama atenção para a substituição da palavra “flexibilidade”, que reinava na primeira DCNEM, e que na nova foi substituída pela palavra “diversidade”, tomando múltiplos significados, sendo que, algumas vezes, esse termo é usado para se referir “às políticas de diferença e identidade cultural; em outros, à variedade de interesses dos jovens de modo geral; e em várias



ocasiões, aparece também como sinônimo de flexibilização” (MOEHLHECKER, 2012, p.55).

Apesar de não haver especificações para cada área do conhecimento, o documento pontua que o currículo deve garantir, entre outras coisas, “a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (artigo 12, inciso I, alínea c), assim como determina que toda a organização curricular deve levar ao conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (artigo 12, inciso III, alínea b).

Dessa maneira, a linguagem ainda permanece com a função de comunicação, como nos outros documentos oficiais, sendo ela essencial para o aluno prosseguir sua vida, interagindo e participando socialmente, seja no trabalho ou prosseguindo com os estudos. Por mais que não se desenvolva uma concepção de linguagem no documento, percebe-se, ainda sim, a interferência da concepção de Bakhtin e do conceito da linguagem como interação social como um campo interativo formado por gêneros de diferentes esferas da atividade humana.

#### 2.2.5 Orientações Curriculares do Ensino Médio da Bahia

Pensar a validação da lei nº10.639/03 no Brasil já é pertinente e necessário, imaginemos quando se fala da importância dessa efetivação e dos estudos étnicos raciais na Bahia, uma vez que é esse o Estado brasileiro que tem o maior percentual de negros e afrodescendentes autodeclarados, e que tem, em sua cultura e religião, muita influência das culturas de matrizes africanas. A Bahia apresenta aspectos bastante diversificados nos âmbitos socioculturais, fazendo-se necessário a inserção de políticas educacionais que contemplem a diversidade cultural oriunda dos afrodescendentes, que compõem, em sua maioria, a população do estado da Bahia.

Em um estado como a Bahia, em que a população negra representa um percentual de 17,1%, segundo o Censo do IBGE (2010), a defesa da identidade negra deve estar na base do princípio formativo. Por isso faz-se necessário que a educação no âmbito baiano contemple a

temática da história da Bahia como tema destacado do componente curricular de História e como tema transversal em todos os outros componentes curriculares das três séries do Ensino Médio, para que a cultura afro-brasileira, bem como a cultura dos povos indígenas, garantida pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e pela Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, torne-se mais significativa para os(as) estudantes, possibilitando reconhecê-los(as) como integrantes de uma cultura pluriétnica (BAHIA, 2015, p.25).

Segundo dados apresentados em Bahia (2015), para o ano de 2013, só 45,9% dos jovens entre 15 e 17 anos, residentes na Bahia, estão frequentando o Ensino Médio, contra 59,6% da taxa nacional. Esse número reduzido acontece em função de diversos fatores sociais e econômicos, no entanto, não se tira a responsabilidade da estrutura curricular da escola, que necessita de um enfrentamento da situação, como a criação de um currículo mais flexível e diversificado, no qual o aluno possa se reconhecer/conhecer; um currículo voltado para os interesses dos educandos e para o contexto regional.

[O] processo educacional deve promover a valorização do patrimônio histórico-cultural de cada território considerando sua identidade social, racial, particularmente dos negros e dos povos indígenas, promovendo a ressignificação positiva e o respeito à diversidade e à pluralidade étnica tão bem demarcadas na Bahia (BAHIA, 2015, p.18).

Com isso, a Secretaria de Educação da Bahia achou necessário criar um documento de orientação às escolas e aos professores que estivesse pautado em uma realidade local, e em uma perspectiva inclusiva, emancipatória e transformadora, constituindo um espaço de múltiplas identidades culturais e de reconhecimento das diferenças existentes (BAHIA, 2015).

Tratar sobre o contexto baiano exige privilegiar uma perspectiva em que os aspectos da pluralidade, da diversidade cultural e territorial passem a ser centrais. A Bahia, que deve ser pensada a partir dos hábitos, costumes e tradições do seu povo, deve ser percebida, portanto, como imersa numa variedade de aspectos culturais, formadores de uma identidade singular, de uma memória histórica, na qual os(as) estudantes apoiam suas experiências pessoais e os conhecimentos que possuem do mundo (BAHIA, 2015, p.14).

Dentro dessa perspectiva, e considerando-se as DCNEM (2012), a Lei nº10.639/03, que estabelece o ensino da história e da cultura africana, e a Lei nº 11.645/08, que estabelece o ensino da cultura indígena, foram criadas as Orientações Curriculares do Ensino Médio da Bahia (OCEM/BA, 2015). A partir de sua publicação, esse documento serve de referência às escolas estaduais no desenvolvimento dos seus currículos e nos planejamentos das suas aulas, numa

perspectiva humanística e integral por meio da valorização da cultura, do aprimoramento da relação teoria e prática, da criação de metodologias criativas e transformadoras e da utilização de novas tecnologias (BAHIA, 2015, p.09).

Cada área de ensino possui o seu módulo, nos quais são encontradas as competências e habilidades de cada disciplina, e os caminhos metodológicos para serem seguidos pela via transdisciplinar. Há também um módulo de orientações gerais que traça o histórico, objetivos, perfis e conteúdos pragmáticos de cada disciplina.

Analisando o foco dado à literatura pelo documento, diferentemente da OCEM nacional, a baiana não preservou seu espaço: a literatura é abordada dentro da disciplina de Língua Portuguesa.

O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio engloba o estudo das literaturas, da análise linguística – reflexão e uso –, e da leitura e produção textuais. Esse componente curricular tem como objetivo preparar o estudante para a reflexão crítica sobre a língua como atividade social e patrimônio cultural. Nesse sentido, as competências e habilidades a serem desenvolvidas, em torno dos eixos temáticos propostos, devem ampliar as situações de práticas de leitura e de produção de textos em diversos gêneros textuais e nas modalidades da língua portuguesa: oral e escrita (BAHIA, 2015, p. 11).

O documento está organizado a partir de 4 eixos integradores. O Eixo I, “Letramento e Formação Cidadã”, visa oportunizar a interação entre os sujeitos de forma autônoma. Considera-se letrada a pessoa que interage no mundo por meio de textos de diversos gêneros textuais. O Eixo II, “Interações e Diversidades”, prioriza o trabalho com diferentes linguagens que favoreçam a interação entre os sujeitos pertencentes a realidades diversas, tais como

diferenças de gênero, de sexualidade, de raça/etnia, de padrões estéticos, de crenças religiosas, de idade, de nível socioeconômico, etc. O Eixo III, “Sociedades e Mundo Globalizado”, visa privilegiar discussões que possibilitem a compreensão da complexidade das sociedades contemporâneas, constituídas por variadas relações de poder que se inter cruzam a partir de muitos interesses. O Eixo IV, “Pesquisa, Tecnologia e Produção Científica”, visa possibilitar o reconhecimento da intrínseca relação entre o conhecimento e seus instrumentos, assim como ações para o bem coletivo.

Cada eixo apresenta duas competências a serem desenvolvidas com cerca de cinco habilidades cada. A literatura é contemplada nas habilidades que vão levar a competências linguísticas de dominação da língua e das situações comunicacionais.

No Eixo I, no que se refere à competência “Compreender a Língua Portuguesa como instrumento de conhecimento, de informação, de expressão de emoções e de posicionamento crítico em situações de interlocução” (BAHIA, 2015, p.15), temos as habilidades que contemplam a literatura:

Caracterizar os diferentes gêneros textuais literários e não literários, quanto ao seu conteúdo temático, sua construção composicional e sua utilização em condições específicas de discurso (BAHIA, 2015, p.15).

Ainda no Eixo I, para a competência “Posicionar-se criticamente como sujeito autônomo em diversos contextos, em relação aos fatos veiculados pelas diferentes linguagens que circulam socialmente” (BAHIA, 2015, p.15) temos a habilidade:

Analisar os valores da cultura brasileira, por meio de textos literários orais e escritos, com vista à compreensão da sociedade contemporânea (BAHIA, 2015, p.15).

O Eixo 2 tem o maior número de habilidades que contemplam a literatura. A primeira competência do eixo, “Compreender a língua materna em uso como reflexo da diversidade de gênero, de letramento, de profissão, de sexualidade e de faixa etária” (BAHIA, 2015, p.16), apresenta as seguintes habilidades:

Atribuir sentido a textos literários, a partir de inferências e pressupostos, compreendendo que a produção literária é também reflexo do que ocorre social e historicamente (BAHIA, 2015, p.16).  
 Reconhecer, nos cânones literários, as marcas de autoria no que diz respeito à identidade do autor, a partir dos recursos expressivos utilizados (BAHIA, 2015, p.16).

Para a competência “Compreender as diferentes linguagens como reveladoras da identidade dos sujeitos e instrumento de interação numa sociedade marcada pela diversidade” (BAHIA, 2015, p17) há a seguinte definição:

Analisar as marcas ideológicas explícitas ou implícitas nos diversos gêneros literários e não literários reveladoras da diversidade de gênero, de sexualidade, de profissão, de letramento e de faixa etária, compreendendo-as como resultantes da constituição da sociedade contemporânea;  
 Reconhecer nos textos literários e não literários que a identidade brasileira é marcada pela multiplicidade de culturas, reflexo dos vários povos que constituíram demograficamente o país;  
 Reconhecer a Literatura como saber cultural e estético, gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade (BAHIA, 2015, p.17).

No Eixo 3, somente na competência “compreender a influência e as mudanças geradas nas relações de gênero e nas relações sociopolíticas no mundo globalizado” (BAHIA, 2015, p.17), contempla-se as habilidades para literatura

Reconhecer, em diferentes gêneros textuais literários e não literários, o reflexo do momento histórico global nos acontecimentos sociopolíticos, nas relações sociais, na língua e na produção artística local;  
 Perceber nos textos literários e não literários a presença de marcas da pluralidade cultural (BAHIA, 2015, p.17).

Muitas dessas habilidades acentuam a importância da diversidade cultural e da importância das marcas desses nas produções culturais, inclusive todo o documento é permeado pela importância de se discutir a cultura africana e indígena, ainda mais ao que tange a Bahia, pois é um Estado que tem 17% da população que se autodeclarara negra, de acordo com o último Censo do IBGE realizado em 2010.

O estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena torna possível educar para o combate ao racismo e para a erradicação das injustiças sociais pautadas nas diferenças raciais e étnicas. A afirmação da dignidade humana deve sobrepujar as desigualdades socioeconômicas historicamente construídas, por meio de ações afirmativas que favoreçam um reconhecimento positivo da identidade negra, por parte de todos que convivem no ambiente escolar (BAHIA, 2015, p.25).

As orientações indicam que o aluno se reconheça dentro da escola, o que, conseqüentemente, refletirá socialmente nas relações com o outro e no autoconhecimento. No entanto, quando o documento elenca os conteúdos referencias de língua portuguesa a serem empregados no planejamento das aulas, não há uma designação clara dos estudos da literatura africana, da produção literária de origem africana e de escritores negros do Brasil, mas há a indicação para se discutir a influência desses na nossa cultura.

Língua e literatura – múltiplas linguagens: a arte literária; os gêneros literários; os estilos de época; literatura e engajamento, o uso literário das tradições populares; leituras cinematográficas; leituras fotográficas; tendências da literatura brasileira contemporânea – poesia e prosa; contribuições das culturas africanas e indígenas à cultura brasileira; leituras da cidade; leituras musicais (BAHIA, 2015, p. 57).

Percebe-se, com a descrição dos conteúdos, que o estudo da literatura está pautada no estudo de cânones, no estudo da parte histórica, das características, do estilo. Um estudo bem tradicional e que deixa de lado a diversidade tão citada no documento. Essa ausência da literatura africana e afro-brasileira só reflete a dificuldade que as escolas têm de enxergar a literatura como uma importante aliada na transformação do eu e da sua relação com o outro.

#### 2.2.6 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A BNCC, como já exposto, é uma orientação que deverá nortear os currículos das escolas públicas e privadas. Esse documento é composto pelos conhecimentos, pelas competências e aprendizagens que deverão ser alcançadas em cada etapa do ensino.

Há anos que a elaboração da Base vem sendo discutida. A primeira versão foi aprovada em setembro de 2015, a segunda versão em maio de 2016 e em dezembro de 2017 a versão final das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

O Ensino Médio teve prolongada as suas discussões devido à reforma do Ensino Médio e às grandes mobilizações sociais contra essa reforma, levando o governo a ampliar e a aprofundar as discussões. Só recentemente, em dezembro de 2018, foi aprovada a BNCC para essa etapa final da Educação Básica. Ainda não está em vigor nas escolas, tendo esse ano de 2019 para seu estudo e sua aplicação na prática em 2020. A sua elaboração teve como documentos de suportes a LDB9394/96, o PNE 2014/2024, a Lei de Reforma do Ensino Médio e as DCEM.

A necessidade de reforma do ensino, segundo a BNCC, se deu porque o Ensino Médio não vem atendendo os anseios da juventude, sendo uma etapa com grandes problemas estruturais, como sua organização curricular vigente, com excesso de componentes curriculares, com uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho. Destaca-se que é preciso reconhecer as transformações que atingem diretamente as populações jovens, promovendo e elevando a qualidade de ensino no país, levando a formação para o enfrentamento dos novos desafios sociais, econômicos e ambientais, acelerados pelas mudanças tecnológicas do mundo contemporâneo.

Para o alcance dessa formação, a BNCC se organiza, em continuidade ao proposto para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral.

A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BNCC, 2018, p. 14).

As competências gerais estabelecidas para a Educação Básica orientam tanto as aprendizagens essenciais a serem garantidas no âmbito da BNCC do Ensino

Médio quanto os itinerários formativos a serem ofertados pelos diferentes sistemas, redes e escolas.

O documento está organizado por áreas do conhecimento, com a finalidade de integrar dois ou mais componentes (disciplinas) do currículo. Além das competências gerais da Educação Básica, há as competências por áreas do conhecimento, que são os itinerários formativos: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia); e Formação Técnica e Profissional.

O documento destaca que ensino da linguagem se aprofunda no Ensino Médio em relação a Ensino Fundamental, pois os alunos já entraram em contato com um universo linguístico variado e dominam diversos gêneros/discursos em várias situações sociais.

Pontua-se que a disciplina tem, como orientação de desenvolvimento da linguagem, os campos de atuação social que levem o aluno a aprofundar o seu conhecimento sobre as linguagens, intensificando as perspectivas analíticas, crítica da leitura, escuta e produção de textos multissemióticos. A exploração das múltiplas linguagens, nos novos gêneros textuais, permite o contato com posições, pessoas e culturas diferentes, amplia o conhecimento estético, ético e político da produção e da recepção dos discursos que possam levar a uma prática de intervenção e participação social dos jovens nos âmbitos da cidadania, trabalho e estudo (BNCC, 2018).

Assim como na época em que os PCN orientavam as escolas e seus currículos, o ensino através de gêneros se perpetua. Agora, os novos gêneros textuais contemporâneos ganham destaques, são os gêneros digitais, da cultura juvenil, dos novos letramentos. Incentiva-se a exploração mais aprofundada desses textos e de seus processos de circulação, informação e hibridização dos papéis sociais no contexto de produção e leitura.

A literatura ganha um destaque maior no Ensino Fundamental, mas sugere-se que no Ensino Médio seja intensificado o convívio com o aluno, criticando-se as práticas de estudo anteriores, pois destaca-se que as “simplificações didáticas,



as biografias de autores, as características da época, os resumos e os outros gêneros substitutivos tem relegados o texto literário a um plano secundário” (BNCC, 2018, p. 491).

A literatura, na proposta do documento, não ganha um espaço, carga horária específica, continuando “diluída” dentro da disciplina de Língua Portuguesa. O próprio documento deixa claro que a literatura não é o foco principal do componente:

[a] escrita literária, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas. Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis (BNCC, 2018, p. 503).

Assim, há, ainda, essa, disputa de espaço com a linguística para o desenvolvimento da comunicação e da linguagem em seu uso social.

O estudo da literatura está dentro de um dos campos de atuação propostos para se contextualizar as práticas de linguagem no Ensino Médio em Língua Portuguesa: campo da vida pessoal; campo artístico literário; campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático; campo de atuação na vida pública. Dentro desses campos estão organizadas as habilidades a serem desenvolvidas.

Destaca-se que, no estudo do campo artístico-literário, busca-se:

a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remidiações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas (BNCC, 2018, p. 495).

A competência de linguagem que contempla a literatura de modo mais específico é a sexta competência, que prevê que o aluno deve entrar em contato e desfrutar de várias manifestações artísticas, compreendendo as diferentes linguagens e apreciando-as com base em critérios estéticos

6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BNCC, 2018, p. 496).

Percebe-se que o objetivo principal da BNCC é o contato dos alunos com as mais variadas produções literárias, empregando-se o conhecimento linguístico para dar significado à leitura. Essa ideia se intensifica nas indicações dos parâmetros, nos quais apontam para a construção do currículo que leva ao aumento do campo literário dos alunos e a sua fruição estética, apresenta diferentes obras, sejam contemporâneas ou clássicas, estabeleça comparações entre diferentes gêneros, e realiza leituras contextualizado época, circulação e recepção. Assim como é enfática a indicação de contemplação de literaturas africanas, afrodescendentes e indígenas nos currículos.

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais (BNCC, 2018, p. 513).

A leitura por fruição e o desenvolvimento estético comandam o estudo literário na BNCC. Toda a leitura, olhar lançado sobre o texto literário, ocorre para levar os estudantes a ampliarem seus repertórios de leituras e selecionarem obras significativas para si, conseguindo apreender os níveis de leitura presentes nos textos e os discursos subjacentes de seus autores. A indicação é que se estude literatura através das leituras das obras, pois o estudo do autor, da época literária, das características, ocorre através do próprio texto.

A argumentação presente no texto principal sobre o estudo da literatura destaca que, através dela e da sua estética, podemos ampliar da nossa visão do mundo, o que nos ajuda não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando.

No entanto, apesar do livro literário tomar a cena principal, das obras serem apreciadas esteticamente, e das habilidades a serem alcançadas serem maiores e mais completas do que em os outros documentos anteriores, percebe-se que ainda se perpetua o estudo literário como algo menor na linguagem, e que é necessário uma ampliação da visão sobre o estudo literário, sobre a recepção do leitor e sobre a sua expectativa, e sobre como a literatura propicia a relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Como esse documento orientará os currículos escolares pelos próximos anos, conclui-se que ainda há muito o que se fazer pela literatura nas escolas e ainda há muitas discussões sobre qual o papel da literatura na escola e sobre sua função.

### 2.3 AFINAL, COMO ESTÁ A LITERATURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS?

Fica evidente, por meio da análise dos documentos oficiais, a dificuldade em se estabelecer o ensino de literatura ao longo do tempo. De um lado, há a visão que entende a arte literária como conjunto de obras e autores a serem estudados, com base em dados históricos e biográficos; de outro, há uma tendência a se “diluir” o texto literário em meio a outros gêneros textuais, necessários ao desenvolvimento da competência comunicativa do falante.

Assim a literatura vai se perdendo em meio a tantos conteúdos considerados “mais importantes para o aluno”, conteúdos mais pragmáticos e de real valor para o indivíduo e para sua atuação social. Destaca-se, dessa forma, o caráter complementar e sem grande valia que a literatura foi ocupando nas escolas, e, conseqüentemente, na sociedade; ressalta-se, ainda, que os documentos que regem, orientam, a educação brasileira precisam dar espaço e valorizar a literatura como primordial a formação humana e para a vida social. Todorov

(1996) salienta que a literatura é a representação da experiência humana, lugar onde o outro se reconhece.

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela poder também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (TODOROV, 1996, p.76).

A literatura não tem uma obrigação de servir de autoajuda, mas, quando lida, desfrutada, na sua real intenção, o livro, as narrativas, a ficção, ela desempenha um papel transformador na consciência e na alma humana. Dessa forma, a literatura na escola necessita de muita atenção e reestruturação no olhar que lhe lançam, para que não seja se reduza à abordagem da história de vida de autores que já morrem.

Magda Soares (1999) chama a atenção para práticas de escolarização da literatura realizadas erroneamente e que levam a deturpação, falsificação, distorção - ao transformarem o literário em escolar, desfiguram-no, desvirtuam-no, falseiam-no. Algumas dessas práticas são a leitura fragmentada de obras, e a leitura completa de obras com fins pedagógicos didatizantes, como as práticas adotadas normalmente nas aulas de literatura.

Agrava-se ainda, a questão da oferta do literário: o que se oferta ao aluno? Só os cânones indicados nos livros didáticos? E as outras vozes? Qual o olhar lançado para a literatura afro-brasileira, feminina, indígena? Silêncio total. Os próprios documentos oficiais se perdem na diversidade e perpetuam o mesmo currículo por séculos.

Compagnon (2009) ressalta que a literatura é um meio, talvez o único para o humano compreender a si mesmo e aos outros; e a principal causa disso é a linguagem de que ela é feita.

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 do nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos

torna sensíveis ao fato de que os outros são muitos diversos e que seus valores se distanciam dos nossos (COMPAGNON, 2009, p. 47).

Em consonância com pensamento de Compagnon (2009) e de Antônio Cândido (2011) é que concebemos a literatura na escola, como uma literatura que tem a função, através do estético e da emoção por ela criada, de humanizar. Considera-se, então, o conceito de humanização tão difundido por Candido (2011):

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (p.182).

Porém, essa humanização pela literatura só acontece quando as várias literaturas, as várias vozes chegam ao leitor. E é pensando nessa humanização que defendemos a leitura da literatura afro-brasileira nas escolas, pois é através da literatura que os anseios, as lutas, as glórias e os questionamentos daqueles que por muito tempo foram amordaçados, tomarão o centro e através da sua escrita levantar questionamentos e atitudes. É pela experiência com o texto literário, fluindo da leitura, imergindo na sua estética e ampliando sua percepção crítica que o leitor perceberá o outro e por ele ter empatia e respeitar.

Percebemos, pelo histórico e pela análise dos documentos, o caminho que a escola ainda deve percorrer no que se refere à função dada a literatura e à oferta do literário além do cânone, pois pensar o papel da escola nesse processo de apreciação literária, de construção do significado e de quais literaturas ofertar ao aluno, é de muita importância no processo educacional dos jovens

Portanto, fica evidente a necessidade de se resgatar a importância da disciplina na formação humanística do aluno, baseada na sensibilidade e na criticidade, refletindo-se sobre para que e como estudar a literatura, pois “o texto literário, por si só, também letra, educa, escolariza, humaniza e ainda, naturalmente, prepara o aluno para o mundo do trabalho” (FORTES; OLIVEIRA, 2015). Assim, levar o aluno a ser um leitor literário é abrir espaço para que a literatura como

disciplina trilhe o seu caminho, sem a necessidade de pedir licença às outras áreas e/ou disciplinas para justificar a sua existência.

### **CAPÍTULO 3 O ENSINO DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: APLICAÇÃO DAS LEIS 10.639/03**

A escola tem um grande papel de interferência cultural que, muitas vezes, mantém culturas e padrões sociais, organizando-se de maneira a reforçar mecanismos de dominação ou formas de adaptação de agentes para que a sociedade mantenha as normas de poder. Mas também, pode ser um espaço de construção cultural e de questionamento do *status quo*, estimulando seus agentes a transformar a sua realidade, levando a novas relações sociais.

A escola tem desenvolvido um padrão cultural, não apenas de repetição de comportamentos, mas de desenvolvimento mesmo de raciocínios para a solução dos diferentes problemas e para a convivência (SILVA, 2006, p.206).

Aceitar a importância da escola e da sua cultura enquanto propulsores sociais e culturais é importante para a compreensão dessa como agente transformadora dos padrões estabelecidos e de políticas afirmativas que aconteçam dentro desse ambiente de maneira a diminuir o abismo social entre grupos sociais e raciais diversos.

Se as instituições educacionais escolares cumprem, por um lado, funções sociais determinadas, elas igualmente se modificam independentemente dessas determinações, pois são moldadas e construídas pela história sociocultural e profissional de seus personagens, com suas vivências, experiências, utopias, realizações e possibilidades (SANTOS; CASTRO, 2012, p.72).

Foi nesse reconhecimento da escola como grande propulsora social, e, mais ainda, no reconhecimento do apagamento e da desvalorização que a cultura africana, afro-brasileira sofre dentro do ambiente educacional e, conseqüentemente, no ambiente social, que o governo federal, no ano de 2003, assumiu um compromisso de eliminar as desigualdades raciais na sociedade dando um importante passo para afirmação dos direitos humanos básicos para a população negra do país, na tentativa de reverter os efeitos de séculos de

preconceito, discriminação e racismo, admitindo as disparidades entre brancos e negros existente na sociedade brasileira (DCNERER, 2004).

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (DCNERER, 2004, p.7).

Desse reconhecimento, criou-se a Lei nº10.639/2003, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, alterando a LDB nº9.394/96 e incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, tentando garantir uma ressignificação e uma valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira, determinando os seguintes incisos:

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003, s. p).

O MEC insere oficialmente no âmbito educacional as discussões de raça, cultura e história que envolvem os negros que aqui chegaram ao Brasil, como os dos seus descendentes de forma a ajudar a acabar com o preconceito e diferenças raciais e sociais que perpassam, ainda, pela nossa convivência coletiva.

Essa inserção, do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio, promove um resgate histórico da contribuição dos negros na construção e na formação da sociedade brasileira, oferecendo uma resposta à demanda da população negra quanto a ações afirmativas, a políticas de reparações, de reconhecimento e de valorização da



sua história, cultura e identidade, garantindo-lhes o direito de “se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” (DCNERER, 2004, p. 10).

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por partes dos(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro (DCNERER, 2004, p. 23).

Essas ações de adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade visam a superação da desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, rumo a um pensamento pós-abissal. Como todo país de base colonial, o Brasil tem, em sua sociedade e cultura, marcas profundas deixadas pelas mãos de quem nos colonizou e, sem nos darmos conta, perpetuamos um conjunto de conceitos, ideias e atitudes estabelecidos pela civilização europeia, vivendo a colonialidade, fruto do colonialismo, uma relação que ultrapassa a relação de poder econômico e de exploração de uma nação, chegando a ideia de raça e de relações de trabalho, de conhecimento das relações intersubjetivas.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social e quotidiana e da escala societal (QUIJANO, 2009, p.73).

O grupo de estudo “Modernidade/Colonialidade”, formado por intelectuais de diferentes procedências e inserções - Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado Torres, o Arturo Escobar, entre outros - que refletem sobre questões étnico raciais e de colonialidade desenvolveram conceitos ligados a questão colonial que ajudam a entender esse processo de dominação.

Quijano (2005) é o primeiro a trazer a denominação colonialidade do poder, termo associado principalmente a classificação social da população mundial de

acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que, desde então, permeia as dimensões mais importantes do poder mundial. Assim, de acordo com Oliveira e Candau (2010, p.19),

o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos.

Essa colonialidade seduz o outro, ou seja, o subalternizado deseja imitar o colonizador, sua cultura, suas ideias, seus conhecimentos, etc., levando a um esquecimento dos seus processos históricos.

Outra colonialidade é a do saber, que é a dependência epistêmica, a supremacia de um conhecimento (no caso do Brasil, o conhecimento europeu), de um saber como o único, o correto sobre os conhecimentos dos subalternos, dos colonizados negando seu legado intelectual e histórico

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (QUIJANO, 2005, p.121).

Assim, essa colonialidade do saber perpetua-se nos livros, nas escolas, nas mídias locais e se validam como único conhecimento, levando os outros a serem considerados superstições, não científicos ou menores.

A colonialidade do poder e a colonialidade do saber levam à colonialidade do ser, que é a negação do outro, a não-existência dentro da humanidade.

A sociedade colonizada não é apenas descrita como uma sociedade sem valores. Não basta ao colono afirmar que os valores desertaram, ou melhor já mais habitaram, o mundo colonizado [...] Os valores, com efeito, se tornam irreversivelmente envenenados e pervertidos desde que entram em contacto com a população colonizada. Os costumes do colonizado, suas tradições, seus mitos, sobretudo seus mitos, são a própria marca desta indigência, desta depravação constitucional (FANON, 1968, p.30-31).

Essa negação do outro leva à uma dificuldade de libertação, de se romper com a colonialidade e de se valorizar a história, pois os colonizados, devido a negação de sua cultura e identidade, não se reconhecem dentro daquela cultura, da história, da língua, e perpetuam a colonialidade.

Santos (2009) denomina essa colonialidade de pensamento abissal, termo usado para caracterizar a invisibilidade de certos aspectos sociais, que, mesmo sendo imperceptíveis, fundamentam a realidade vivenciada, e resultam numa forma de pensamento, ao qual se associam práticas como a discriminação e o racismo, que atingem principalmente a população afrodescendente.

Tais condutas, de apagamento de uma determinada cultura, são frutos de um pensamento pós-colonial, pois, uma vez escravizados, subjugados e diminuídos em sua condição humana, determinados indivíduos tiveram sua cultura, crenças e valores negados e, até mesmo, apagados da construção histórica da sociedade colonial narrada pela ótica eurocêntrica.

Essas práticas tornam o discurso hegemônico, apenas os conhecimentos provenientes da cultura ocidental são válidos, menospreza-se qualquer tentativa de produção intelectual que não seja a dos povos dominantes. Essa prática é denominada de geopolítica do conhecimento, sendo uma estratégia dos dominantes de afirmar suas teorias, conhecimentos, como verdades universais, levando ao silenciamento do subalterno.

Dessa forma, segundo Amorim (2016, p. 3),

[e]sse processo marcou o início de uma história universal e de um processo irreversível de isolamento, onde todas essas relações de ordem econômica, política, cultural e espacial, possibilitaram a absorção ideológica, cultural e social de relações estrangeiras do ocidente colonizador.

Ao se legitimar as ideologias, o modo de viver, a língua, os costumes da civilização ocidental como modelo único e universal, passou-se a enquadrar as demais culturas, dentre elas, a cultura africana, como sub-humanas e selvagens, o que justificou o surgimento de práticas de violência para a imposição da cultura hegemônica. Segundo Santos (2009, p. 8), as formas de violência se davam através da “proibição do uso das línguas próprias em espaços públicos, da adoção forçada de nomes cristãos, da conversão e destruição de símbolos e lugares de culto, e de todas as formas de discriminação cultural e racial”.

Tendo sua identidade barbaramente destruída nesse violento cenário, há o início de uma reconstrução da história da população afro-brasileira, contada sob o olhar do colonizador, marcada pela escravidão, que marginaliza tal cultura do cenário social, político e econômico da colônia em ascensão.

Mesmo com o fim da escravidão, o negro encontrou, ao longo de toda sua história, inúmeras dificuldades para se estabelecer como integrante da sociedade brasileira, devido ao pensamento enraizado na mentalidade da população. E, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNRRER, 2004), a própria legislação brasileira e as posturas políticas adotadas no país sempre foram permissivas e até mesmo ativas diante do quadro de racismo, discriminação e preconceito que os afrodescendentes vêm sofrendo até os dias atuais. Sob o quadro atual, Santos (2009) afirma que

[o] outro lado da linha abissal é um universo que se estende para além da legalidade e ilegalidade, para além da verdade e da falsidade. Juntas, estas formas de negação radical produzem uma ausência radical, a ausência de humanidade, a sub-humanidade moderna. Assim, a exclusão torna-se simultaneamente radical e inexistente, uma vez que seres sub-humanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social (p. 8-9).

Segundo o autor, o pensamento abissal do mundo moderno ocidental de negação de uma parte da humanidade continua tão vigente quanto na era colonial. As práticas de exclusão, como o racismo, o preconceito e a discriminação, só vêm confirmar o quanto tal forma de pensamento permanece

atual, reproduzindo um ciclo hegemônico de dominação e de violência em relação a uma parcela da sociedade.

Reconhecer a permanência do pensamento abissal (SANTOS, 2009) e de uma colonialidade (QUIJANO, 2005) é o primeiro passo para uma tentativa de superação e de rompimento com as formas ocidentais de pensamento e de ações, confrontando a monocultura eurocêntrica com uma ecologia de saberes, a qual se baseia na pluralidade e na heterogeneidade de conhecimentos.

Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico (SOUZA, 2009, p. 25).

Para superação do pensamento abissal, é necessário um exercício constante de criticidade, de reflexão e de abandono de qualquer forma de totalidade e unidade, renunciando a formas únicas de conhecimento, de sociedade e de cultura, bem como de suas formas de validação, para dar espaço a diversidade e a pluralidade sociocultural (SOUZA, 2009).

Por isso a importância da escola ser o espaço da diversidade e do reconhecimento das relações étnicas raciais, como forma de se quebrar pensamentos e atitudes estabelecidos e tidos como normais por grande parte da população. A desconstrução de alguns mitos, como o da democracia racial, dos estereótipos depreciativos, das palavras e atitudes violentas que expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, das brincadeiras e piadas de mau gosto que ridicularizam seu fenótipo ou sua religião, é apenas o início de uma evolução rumo a uma sociedade mais justa e plural, levando, assim, os alunos a uma transposição desse pensamento estabelecido e levando a um nível de consciência e questionamento das relações sociais e culturais, chegando a um nível mais profundo do pensamento, a linha pós abissal.

### 3.1 PEDAGOGIA DECOLONIAL: REPENSANDO A ESCOLA

Segundo Eliane Cavalleiro (2003), o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola. De modo silencioso, ocorrem situações no espaço escolar que podem influenciar a socialização das crianças, mostrando-lhes diferentes lugares para pessoas brancas e negras.

Foi pensando nessa situação, de uma escola que perpetua situações sociais de preconceito e racismo, que foi aprovada a Lei nº10.639/03, que coloca nos currículos escolares a obrigação do estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira. E para as orientações de como contemplar essa lei, foi aprovado, em 2004, pelo CNE, o parecer que propõe as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras que oferecem uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Assim, constitui uma política curricular na busca de se combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (DCNERER 2004). Dentro dessas perspectivas as DCNERER propõem:

a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (DCNERER, 2004, p. 11).

O documento enfatiza que cabe à escola a responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira e de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos (DCNERER,2004, p.16).

Para que todo esse processo de formação de identidades, diversidades e diferenças realmente aconteça no interior das escolas, é preciso preocupar-se com um currículo pautado na diversidade. Catherine Walsh (2001) propõe a pedagogia decolonial, uma *práxis* baseada numa insurgência educativa propositiva representando a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento, com isso, uma pedagogia que leve a uma decolonialidade do poder, do ser e do saber. Uma pedagogia com estratégias e metodologias com as quais o ensino e a transmissão do saber colocam-se a serviço de lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação, levando a uma decolonialidade, a luta contra a colonidade através das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

[D]ecolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.24).

Portanto, é necessário haver uma educação que se abra a várias possibilidades de visão, de conhecimento e de reconhecimento social, ultrapassando simplesmente uma metodologia baseada em só dizer que o “outro” existe, mas em levar para a sala, para o cotidiano escolar, as várias culturas, conhecimentos e saberes, levando a uma interculturalidade, termo usado por Walsh (2001) como um processo político que significa:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder

da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.

- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.

- Uma meta a alcançar (p. 10-11)

Kabengele Munanga (2012), antropólogo, professor brasileiro-congolês, e especialista em antropologia da população afro-brasileira, em uma palestra sobre Diversidade, Identidade, Etnicidade e Cidadania, fala sobre a formação da identidade negra e da dificuldade dos afrodescendentes para canalizar politicamente sua identidade cultural pois, “a identidade negra não surge da tomada de consciência de uma diferença de pigmentação ou de uma diferença biológica entre populações negras e brancas e/ou negras e amarelas” (MUNANGA, 2012, p. 1).

O autor ressalta que a identidade negra se faz pela afirmação e pela reabilitação da identidade cultural, da personalidade própria dos povos negros. E a elaboração de uma identidade empresta materiais da história, da geografia, da biologia, das estruturas de produção e reprodução, da memória coletiva e dos fantasmas pessoais, dos aparelhos do poder, das revelações religiosas e das categorias culturais (MUNANGA, 2012).

A questão da identidade é de extreme importância para compreender os problemas da educação. Num país como o Brasil, ou melhor, em todos os países do mundo hoje pluralistas, as relações entre democracia, cidadania e educação não podem ser tratadas sem considerar o multiculturalismo (MUNANGA, 2012, p. 6).

Bell Hooks (2013) escritora, professora e intelectual negra insurgente, escreve sobre a educação como prática da liberdade que pressupõe uma educação que não reproduz o *status quo*, que traz o pensamento crítico, reflexivo e desconstrutivo para a sala de aula. Desse modo, para educar para a liberdade, é preciso, sobretudo, desafiar o modo como se costuma pensar os processos pedagógicos.

Todos nós, na academia e na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais –



e a sociedade – de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade (HOOKS, 2013, p.50).

Para o reconhecimento e para a valorização de uma identidade negra, a escola precisa pensar ações e atitudes que levem a um reconhecimento ancestral, cultural e histórico, passando por uma valorização da cultura africana e afro brasileira. No entanto, as DCNERE (2014) deixam claro que esse reconhecimento perpassa por várias situações, como a valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira, a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de se superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, a exigência do questionamento das relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e reforçam estereótipos depreciativos, em palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros.

É necessário, ainda, valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas, valorizar e respeitar as pessoas negras, sua descendência africana, sua cultura e história, exigir que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Percebe-se o quão importante e incisiva deve ser a participação da escola na aplicação da Lei nº10.639/03, deixando de lado as ideias primárias, que há muito rodeavam a educação - como se só bastasse falar da libertação dos escravos no dia 13 de maio e relacionar o negro somente à escravidão. A ideia principal é a conscientização dos sujeitos que compõe o universo escolar como incitadores

de uma política de inclusão que leve ao respeito e à valorização do outro e ao (re)conhecimento de si próprio.

### 3.2 A LEI 10639/03 E O ENSINO DE LITERATURA

A literatura é uma ferramenta poderosa de instrução e de educação, em sua plenitude, traz para o leitor um mundo no qual os personagens podem compartilhar sentimentos, atitudes, posturas vivenciadas, que traduzem expectativas diante da realidade (CANDIDO, 2011).

É dentro dessa perspectiva que a escolha dos livros literários, e de quais vozes a escola escolhe representar, faz muita diferença na formação crítica-racial do aluno e na elevação do pensamento pós-abissal/decolonial, pois o discurso literário põe em evidência experiências humanas imbuídas de valores sociais, históricos, culturais e ideológicos da sociedade em que é produzido. Sendo assim, tais escolhas desempenham um grande papel de manutenção de valores e culturas, ou podem ser grandes aliadas na luta das submissões culturais e raciais, atuando como instrumento de liberdade social.

No entanto, sabe-se que os livros literários lidos e solicitados nas escolas são os denominados cânones literários, literatura feita por brancos, que na sua grande maioria traz, no seu olhar literário, os estereótipos relacionados aos negros, em nome de uma universalidade construída para a manutenção de privilégios, calando quase todas as vozes que destoam desse modelo, levando, assim, através da escrita, a manutenção da discriminação e da superioridade branca. Portanto, os conteúdos, livros, assuntos escolhidos, sempre são pautados por uma ideologia relacionada a uma tradição europeia que valoriza a erudição, mantendo uma visão monocultural e eurocêntrica, deixando de fora as muitas culturas existentes na sociedade brasileira, principalmente a cultura de tradição africana.

Lima (2005), no seu artigo “Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil”, pondera que toda obra literária transmite mensagens, mas não apenas através do texto escrito, as imagens ilustradas constroem enredos e cristalizam as percepções sobre o mundo imaginado. Fato que acontece

principalmente na literatura infanto-juvenil, onde as ilustrações completam a narrativa, ajudando a construir a imagem mental que a obra requer.

A autora chama a atenção sobre a presença dos personagens negros na literatura, colocando que, apesar de serem poucos, eles não são tão invisíveis assim na produção brasileira. Eles aparecem, no entanto, dentro de gama muito restrita de associações, geralmente vinculados à escravidão; à violência simbólica; ao prolongamento de uma dominação social real; como perdedores que atrapalham uma ampliação dos papéis sociais; e ensinam para a população não negra uma superioridade.

Essas relações feitas por palavras e imagens e outros procedimentos narrativos podem reforçar o preconceito e a discriminação, pois, como colocado por Lima (2005),

[a] cultura informa através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo. E se pensarmos nesse universo literário, imaginado pela criação humana, como um espelho onde me reconheço através dos personagens, ambientes, sensações? Nesse processo, eu gosto e desgosto de uns e outros e formo opiniões a respeito daquele ambiente ou daquele tipo de pessoa ou sentimento (p. 101-102).

Ao haver, na sala de aula, somente uma literatura, que somente representa uma parte do público e que, na medida em que valoriza uma cultura, reforça estereótipos e imagens negativas de outra, mantém-se um pensamento abissal e colonial, que acredita que essas imagens e representações não são pejorativas, o que leva a um pensamento de falsa igualdade racial.

Ao analisarmos a imagem do afro-brasileiro na Literatura Brasileira canonizada, percebemos que foi através dela que muitos estereótipos foram mantidos, e serviram de base para manterem vivo o preconceito racial, estes estereótipos renderam ao afrodescendente um lugar inferior na sociedade, fizeram com que o personagem da ficção fosse confundido com o personagem negro da realidade, subtraindo deles uma valorização cultural tão digna como a de qualquer outro povo, negando um passado histórico de glórias e lutas pela igualdade (LOPEDOTE; KOVALSKI, 2014, p.04).

A escola deve abrir espaço para as várias vozes, deve levar a literatura feita por aqueles que falam de um lugar específico e que, conseqüentemente, tem o direito de serem representados e de lançarem sua voz literária, no contexto brasileiro, sobretudo na literatura afro-brasileira. Deve-se levar o aluno a um olhar analítico e lúcido, para que perceba a abordagem negativada e preconceituosa dos personagens negros perpetuadas em algumas obras.

A literatura de autoria afrodescendente, que hoje se afirma cada vez mais, se caracteriza pela positividade do ser negro, de ser homem negro ou mulher negra; de se reconhecer em nosso cenário social a cultura de seus ancestrais e vê-la como parte formadora da nossa sociedade, valorizando-a como elemento cultural, denunciando de forma explicitamente militante a discriminação contemporânea (LOPEDOTE; KOVALSKI, 2014, p.11).

Na literatura afro-brasileira, os escritores e escritoras vão falando de si, de suas famílias, da história de seu grupo e rasuram a pretensa universalidade/ocidentalidade da arte literária. Alguns veem na literatura um espaço para a denúncia das desigualdades sociais, como arma de combate contra o racismo e a exclusão, outros combatem de outra forma, resgatam uma memória quase esquecida dos cantos religiosos, dos cânticos míticos, das festas e de outras tradições que se reconfiguraram na diáspora e que hoje resistem nas memórias. Assim, essas lutas, gritos e resgates da ancestralidade dão voz às memórias individuais/coletivas de um povo através dos personagens. Trata-se da literatura como poder da palavra, do resgate, da resistência e, principalmente, como espaço de representação cultural e social.

A literatura eurocentrada é constituída numa perspectiva muitas vezes falocêntrica, branca e da classe hegemônica, o que, historicamente, tem apagado a representação de negros e negras na formação artístico cultural da literatura brasileira. Romper com uma literatura dessa lógica é fazer com que os alunos negros e as alunas negras se reconheçam em outras formas de se representar o mundo. Ao trazer para a escola a literatura afrodescendente damos voz e possibilidade de identificação do outro e “nessa dimensão, a literatura é, portanto, um espaço não apenas de representação neutra, mas de enredos e lógicas, onde “ao me representar eu me crio, e ao me criar eu me repito” (LIMA, 2005, p.102).

Percebemos, então, a importância dessa abordagem literária nas escolas, nas salas de aulas. Uma educação literária que rompe com as relações de dominação e de poder eleva a uma consciência racial e social de respeito às diferenças e de reconstituição de identidade individual e social, levando, assim, ao desenvolvimento e à ampliação da interação crítico social racial dos discentes, conduzindo à formação crítica de identificação individual, coletiva e decolonial.

A escola é o local onde a orientação e a construção do saber acontecem, dando espaço a questões de diversidade e de alteridade, por isso, é preciso que seu currículo seja repensado. Segundo Tomas Tadeu da Silva (2005),

o currículo, é sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão de raça e da etnia não é simplesmente um "tema transversal": ela é uma questão de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado ao currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e jovens se tornarão como seres sociais (p. 102).

O autor reflete sobre a importância do currículo no sistema escolar e sobre como ele atribui uma identidade à educação na construção da identidade do indivíduo que dela participa. O currículo deve ser pensado de forma que represente a todos a partir das diferenças, valorizando o que cada cultura afirma ser importante para a sua comunidade.

Ao se abordar, na escola, as memórias de um povo através do texto literário, automaticamente abrindo espaço para as memórias dos indivíduos que são representados nesse tipo de literatura, já se efetua um currículo aberto às diferenças. A memória na cultura africana e, especificamente, na afro brasileira é de grande importância e resistência, pois, através dela, a identidade de um povo pode ser estabelecida e resgatada. Hampâte Bâ (2010), um dos maiores intelectuais da África no século 20, fala da importância da oralidade e da memória na cultura africana.

O que se encontra por detrás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão do qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade. Em suma: a ligação entre o homem e a palavra (p.168).

A oralidade, para o povo africano, tem tanta importância quanto a escrita, pois a tradição oral conduz o homem à sua totalidade, contribuindo para a criação de um homem particular.

Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial (BÂ, 2010, p.169).

Percebe-se, também, que as próprias narrativas literárias constituem um instrumento de ensino, pois utiliza-se o signo verbal que narra as memórias, as experiências, as ancestralidades para levar o conhecimento e a luta de toda uma raça. Tratando-se de literatura, é possível que o uso didático dessas narrativas leve a transformações psíquicas e sociais, transformando o próprio leitor.

A memória de um povo, de uma comunidade, na sociedade vigente, precisa ser registrada para não se perder no tempo. A escrita possibilita a inserção das memórias no círculo social dominante, pois fica registrada, toma o lugar da voz, e consolida-se o objeto onde ela repousa – o livro -, sacralizado enquanto depósito do texto e considerado como uma entidade que transita entre diferentes leitores.

A memória, na escrita, diz respeito ao outro. Esse outro pode ser entendido como aquele que, na nossa sociedade, tem o poder de escrever e logo, por escrever, tem o poder. Com isso, fecha-se o círculo histórico-social da escrita e do poder (CORRÊA, 2001, p. 22).

A escrita é uma das formas de se lutar contra o esquecimento, sendo o texto a ferramenta de ação das condições históricas da produção da escrita e da

produção de representatividade. O texto desenvolve, também, um papel de resistência, sendo o canal para se dar voz às memórias subalternas e, por meio dela, a escrita perpetua suas histórias, e, no caso das narrativas afrodescendentes, percorre-se os espaços escolares no mesmo suporte que o cânone.

Dessa forma, tomando a literatura escrita e também a literatura oral, compreendemos que as memórias se eternizam no tempo e fazem renascer costumes, tradições. As narrativas de autoria afro-brasileira e a memória estão ligadas por laços indissolúveis e fazem parte da mesma vontade de revelar o ser humano em seu tempo, na sua história, no seu contínuo movimento e na sua transformação social. Isso ocorre pois, ao tomarem a caneta e assumirem a representação através da escrita, nas letras, esses autores negros conferem solidez e subjetividade a suas presenças, ressignificando o conceito de literalidade.

## CAPÍTULO 4 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E VOZES DISSONANTES

Durante muito tempo, o espaço literário foi negado aos negros e às mulheres, por meio de sua exclusão do fazer literário, e de sua representação apenas pelo olhar do homem branco. E, ao se falar por eles, imagens estereotipadas foram lançadas ao imaginário do leitor que refletiram e refletem socialmente numa inferiorização negra.

A literatura afro-brasileira é a escrita do resgate, da autorrepresentação e da afirmação. Ao se tomar o lugar de fala, os escritores e escritoras negros e negras, procuram ressignificar a literatura e, por meio, dela estabelecer uma identidade, afirmar e dignificar o negro na história.

Dos seus lugares desprestigiados, mulheres, afro-brasileiras/ os, homossexuais, analfabetos juntamente a cultura de massa e a cultura popular atacaram o campo literário e reivindicaram para si a possibilidade de tematizar, no interior deste campo, questões e problemas sociais e passaram a conferir qualificações de etnia e gênero, por exemplo, à literatura (SOUZA, 2003, p. 71).

Eduardo de Assis Duarte (2010) aponta que o conceito de literatura afro-brasileira está em construção, mas que no século XXI ela vem se consolidando no meio acadêmico e ampliando suas produções. O autor pontua que, apesar de parecer recente, essa literatura vem desde século XVIII se desenvolvendo em todos os espaços. Organizações de grupos negros, como o Quilombhoje<sup>9</sup>, contribuem para a ocupação e para a produção de escritores que se assumem afrodescendentes.

O autor ainda nomeia algumas características que qualifica um texto como afro-brasileiro, cuja interação entre esses elementos permite a classificação dessa literatura, que são a temática, a autoria, o ponto de vista, a linguagem e o público.

---

<sup>9</sup> Quilombhoje é um coletivo cultural e uma editora de São Paulo, responsável pela publicação da série *Cadernos Negros*. Foi fundado em 1980 por Cuti, Oswaldo de Camargo, Paulo Colina, Abelardo Rodrigues e outros, com o objetivo de discutir e aprofundar a experiência afro-brasileira na literatura. O grupo tem como proposta incentivar o hábito da leitura e promover a difusão de conhecimentos e informações, bem como desenvolver e incentivar estudos, pesquisas e diagnósticos sobre literatura e cultura negra ( [www.quilombhoje.com.br](http://www.quilombhoje.com.br)).



A **temática** abarca a vida social, cultural e individual do sujeito afrodescendente, contemplando “o resgate da história do povo negro na diáspora brasileira, passando pela denúncia da escravidão e de suas consequências, ou ir à glorificação de heróis como Zumbi dos Palmares” (DUARTE, 2010, p.122).

A **autoria**, é o ponto de vista identificado como afrodescendente, o escritor usa sua literatura para falar de si e do coletivo, havendo uma interação entre escritura e experiência. “A autoria há de estar conjugada intimamente ao ponto de vista. Literatura é discursividade e a cor da pele será importante enquanto tradução textual de uma história própria ou coletiva” (DUARTE, 2010, p.127).

O **ponto de vista** está ligado à experimentação autoral, à visão do mundo e, principalmente, aos valores imbuídos na representação. O escritor que se intitula afro-brasileiro usa a literatura para expressar a sua subjetividade e também para expor a posição consciente do seu “eu” na história. Assim, “ao superar o discurso do colonizador em seus matizes passados e presentes, a perspectiva afroidentificada configura-se enquanto *discurso da diferença* e atua como elo importante dessa cadeia discursiva” (DUARTE, 2010, p. 130).

A **linguagem** caracteriza a literatura afro-brasileira a partir dos vocabulários pertencentes ao campo linguísticos de origem africana que estão inseridos no processo transculturador em curso no Brasil, assim como a partir da dissolução dos sentidos hegemônicos da língua, ressignificando a linguagem usada no sentido pejorativo que funciona para manter a desigualdade e o racismo. A palavra reflete os fatores socioculturais, políticos e pessoais do mundo no qual se insere o narrador.

Outro aspecto dessa linguagem é que ela invoca uma oralidade de costume africano, no qual a palavra tem o poder e o homem é o suporte para o resgate das memórias.

Já refletindo sobre o processo da memória africana, a trajetória da manutenção se efetiva no próprio homem, esse ser que, por meio de sua oralidade, bem distante de concretizar-se em escrita, é de fato o objeto essencial de manutenção dessa sociedade, tendo como veículo a palavra (SILVA, 2014, p.87).

Hampâté Bâ (2010), um dos maiores estudiosos das culturas orais africanas e autor de uma frase que ficou famosa - “quando um velho morre, é uma biblioteca que queima” -, dedicou seus estudos à defesa da cultura oral e destacou a oralidade como fonte de história, de conhecimento e como parte integrante do patrimônio cultural da humanidade.

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitido de você a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos ( BÂ, 2010, p.167).

Assim, a oralidade é uma das principais fontes do resgate das memórias, e um modo de formação identitária negra, que, ao ser valorizada na literatura afro-brasileira, rompe com os moldes europeus estabelecidos e resgata uma África esquecida e desvalorizada.

**O público** é o alcance de um público arcado por um anseio de afirmação cultural e identitária e de um público que amplie seu horizonte, reconstruindo símbolos e significados.

Num contexto tão adverso, duas tarefas se impõem: primeiro, a de levar ao público a literatura afro-brasileira, fazendo com que o leitor tome contato não apenas com a diversidade dessa produção, mas também com novos modelos identitários; e, segundo, o desafio de dialogar com o horizonte de expectativas do leitor, combatendo o preconceito e inibindo a discriminação sem cair no simplismo muitas vezes maniqueísta do panfleto (DUARTE, 2010, p.134).

Por todas essas características apresentadas, podemos relacionar a literatura afro-brasileira com a escrita de si, pois nela o autor representa-se e representa o outro. A escrita de si é “uma modalidade literária autobiográfica que se caracteriza pela tentativa, por parte do sujeito, de objetivar o eu que fala” (ARAUJO, 2011, p.11) e está ligada aos gêneros autobiográficos, carta, biografia, diários. Mas, ao pensarmos a literatura afro-brasileira, percebemos essa escrita de si, pois há uma representação do eu, de uma vida e de um grupo. Um resgate da memória na busca de uma ancestralidade e de representação.

Conceição Evaristo (2017) faz uso de uma expressão para se referir a sua literatura, que representa essa escrita de si, que é a palavra “escrevivência”. Esse termo denomina a sua escrita a partir de sua vivência, suas experiências, mas que, no entanto, ainda é uma ficção. Essa expressão condensa muito bem todo o projeto literário afro-brasileiro, pois coloca no espaço literário aquilo que os negros são, o que passam e que precisa ser dito.

A presença das memórias na escrita afro-brasileira, traz uma escrita que fala de si, do povo, dos ancestrais. A memória é a corda que liga o hoje à ancestralidade africana.

A ancestralidade permite o contato com certos valores, costumes e saberes que dão sentido a nossa existência, sendo a base da vida e do processo de decolonização do ser, pois possibilita uma identificação de um grupo e o encontro de si dentro dessa ancestralidade.

A ancestralidade é como um tecido produzido no tear africano: na trama do tear está o horizonte do espaço; na urdidura do tecido está o tempo. Entrelaçando os fios do tempo e do espaço cria-se o tecido do mundo que articula a trama e a urdidura da existência (OLIVEIRA, 2007 p.245).

Na busca dessa representação, há uma busca e um resgate das memórias, memórias que representam uma coletividade, e que, ao serem resgatadas, inserem uma história e uma identidade no presente.

O resgate da memória individual que compõe uma memória coletiva é de grande importância para a resignificação do hoje e para construção de uma identidade cultural.

Maurice Halbwachs (1950) afirma que os homens tecem suas memórias a partir das diversas formas de interação que mantêm com outros indivíduos e que a memória individual não se distancia da memória coletiva. A memória é constituída por indivíduos em interação, por grupos sociais, sendo que as lembranças individuais são resultados desse processo, enquanto um ponto de vista sobre a memória coletiva.

O ato de lembrar não é autônomo, mas enraizado no movimento interpessoal das instituições sociais – a família, a classe social, a escola, a profissão, a religião, o partido político etc. – a que o indivíduo pertence.

No primeiro plano da memória de um grupo se destacam as lembranças dos acontecimentos e das experiências que concernem ao maior número de seus membros e que resultam quer de sua própria vida, quer de suas relações com os grupos mais próximos, mais frequentemente em contato com ele (HALBWACHS, 1950, p. 29).

Hampâté Bâ (2003), no seu livro “Amkoullel, o menino fula”, através de um relato autobiográfico, traz histórias, cultura e vivências. Ao contar sua vida, ela se entrelaça com a vida dos outros, a vida da sua comunidade e, assim, mostra-se que a memória na cultura africana está relacionada à coletividade e à tradição oral, reforçando a força da palavra para essa cultura.

[...] como é que a memória de um homem de mais de oitenta anos é capaz de reconstruir tantas coisas e, principalmente, com tal minúcia de detalhes? É que a memória das pessoas de minha geração, sobretudo a dos povos de tradição oral, que não podiam apoiar-se na escrita, é de uma fidelidade e de uma precisão prodigiosas. Desde a infância, éramos treinados a observar, olhar e escutar com tanta atenção, que todo acontecimento se inscrevia em nossa memória como em cera virgem [...] (BÂ, 2003, p. 13).

Assim, a literatura afro-brasileira tem, na força da palavra e no resgate de memórias, a base de sua arte e de sua luta. E mais ainda, há um espaço de aceitação e de representação do eu, dos ancestrais e da afirmação identitária.

#### 4.1 A VOZ FEMININA NA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

Pensar numa educação que questione os pretensos conhecimentos vigentes, que transcenda a colonialidade do poder, do ser e do saber e que leve a uma interculturalidade é uma tarefa difícil, pois requer uma transgressão do pensamento padrão.

Na expectativa de levar a essa transgressão do pensamento, e considerando uma pedagogia decolonial, propomos uma prática de abertura de espaço para outros conhecimentos, outras vozes. Além de pensar, discutir a literatura afrodescendente, pensamos na literatura afro-brasileira feminina, que, se tem pouco espaço no meio literário, esse espaço é ainda menor na escola.

Tanto os escritores negros quanto as escritoras negras, ao longo da história, encontraram obstáculos para realizar a sua escrita, posto que, durante muito tempo da história do Brasil, não lhes coube o direito de escrever, publicar ou mesmo de falar sobre si ou sobre seu grupo. Souza (2003, p.64) enfatiza que “a literatura tem sido, na vida cultural brasileira, um elemento importante para a configuração identitária de setores das elites”.

Apesar de tanto o homem quanto a mulher serem sujeitos da colonização, sujeitos a subalternidade, o fator gênero ainda pressupõe a dominação masculina, que se espelha em todos os fatores sociais e culturais de uma sociedade.

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 (SPIVAK,2010, p.67).

Ao analisarmos o cenário literário, veremos que poucas mulheres têm lugar de destaque nos estudos literários e nos livros didáticos: Clarice Lispector, Cecília Meireles, Raquel de Queiroz, Lygia Fagundes Teles, Adélia Prado e Cora Coralina. Essas poucas mulheres só tiveram destaque no século XX, antes disso, não há presença feminina nas escolas literárias. Destaca-se que, entre essas mulheres, nenhuma é negra.

Antes dessas mulheres citadas, Maria Firmina, primeira romancista do Brasil, negra, escreveu em pleno século XIX, período no qual a escrita só era possível aos homens brancos, não sendo, portanto, reconhecida. Seu primeiro livro foi lançado em 1859, “Úrsula”, e não houve muita repercussão nem reconhecimento, sua obra foi resgatada quase um século depois, em 1962, começando a ganhar evidência e sendo lida por milhares de pessoas. Outra escritora foi Carolina de Jesus, autora negra, da década de 50 e 60, autora do

livro “Quarto de Despejo”, que, durante o seu período de escrita teve um declínio do sucesso, que foi da ascensão literária, devido à curiosidade de se ler o que uma negra favelada escrevia em seu diário, que virou um livro “Quarto de Despejo”, a seu esquecimento total. Carolina Maria de Jesus vem sendo estudada somente na atualidade, sendo uma das escritoras mais traduzidas no Brasil e que hoje em dia consta nas listas de alguns vestibulares mais famosos do país.

Há poucos anos, o cenário vem mudando, as mulheres negras estão escrevendo, dando voz as suas histórias, estão, através da escrita, construindo-se e modificando-se, inclusive para seu reconhecimento social. Querem ser representadas e reconhecidas, querem ser visíveis socialmente em sua diferença.

A busca por esta autorrepresentação e a quebra dessas imagens negativas ou comumente circulantes na literatura nacional realizasse com a tomada de consciência dessas mulheres que se aglutinam em movimentos literários e passam a expressarem seu próprio sujeito poético, com suas dores, lutas, anseios, história e memória (DUARTE, 2010, p. 80).

Esse crescente processo de ocupação do espaço na literatura, que até pouco tempo quase não era ocupado por mulheres negras, representa um ato de insubordinação que encoraja as outras mulheres em uma rede de memórias, experiências e representatividade. E, nesse ato de resistência, de onde vem o lema “ninguém solta a mão de ninguém”, que o cenário literário de escrita negra feminina ressignifica os corpos negros e lança as autoras em um corrente de sororidade: Conceição Evaristo, Fatima Trinchão, Cristiane Sobral, Ana Maria Gonçalves, Miriam Alves, Mel Andú, Geni Guimarães, Lia Vieira, Cidinha da Silva, Esmeralda Ribeiro, Elisa Lucinda, e muitas outras.

Essas mulheres escritoras, não se contentam mais com o silêncio do lugar que lhes foram reservado. Soltaram a voz e tomaram a caneta para escrever sua própria história e dar forma às suas representações através da fala e da escrita. Ana Rita Santiago (2012) descreve a literatura afro-brasileira realizada por mulheres como:

[...] produção de autoria de mulheres negras que se constitui por temas femininos e de feminismo negro comprometidos com estratégias políticas civilizatórias e de alteridades, circunscrevendo narrações de negritudes femininas/ feminismos por elementos e segmentos de memórias ancestrais, de tradições e culturas africano-brasileiras, do passado histórico e de experiências vividas, positiva e negativamente, como mulheres negras. Por esse projeto literário, figuram-se discursos estéticos inovadores e diferenciadores em que vozes literárias negras e femininas, destituídas de submissão, assenhoram-se da escrita para forjar uma estética textual em que (re) inventam a si/nós e cantam repertórios e eventos histórico-culturais negros (p.155).

Nessa literatura feita por negras, encontramos o redirecionamento da voz narrativa que está empenhada em figurar a mulher não a partir de seus dotes físicos, mas pelas atitudes de luta e de resistência, e de sua afirmação enquanto sujeito. Nessas autorias, o ponto de vista da mulher afrodescendente põe em cena o lado feminino da exclusão, suas personagens são negras e vivem como domésticas, mendigas, faveladas, presidiárias, mas são, sobretudo, mulheres reais.

É fato: as mulheres negras personagens ficcionais de muitas escritoras negras sofrerem, sentem dor. Vitimização da mulher negra? Coitadismo ou Mimimi? Neoestereotipia racista pelas próprias negras? Alienação das autoras? Não: trata-se de representação literária de vivências de mulheres negras, com a mesma naturalidade com que as mulheres brancas representam literalmente as suas vivências cotidianas, o que inclui o racismo além do sexismo (AMÂNCIO,2018, p.120).

A escrita feminina negra apresenta múltiplas faces, é um intercâmbio entre o passado e presente, pois sempre procura apoio nos ancestrais, colocando esse fator como primordial para sua representação. Dessa forma, confere-se novas possibilidades à sua história e a de seus antepassados, dando voz e forma a personagens que irão entoar dores e lutas contra o sexismo, o racismo, e lutas diárias em um mundo contemporâneo.

Se há uma literatura que nos invisibiliza ou nos ficciona a partir de estereótipos vários, há um outro discurso literário que pretende rasurar modos consagrados de representação da mulher negra na literatura. Assenhoreando-se “da pena”, objeto representativo do poder falocêntrico branco, as escritoras negras buscam inscrever no corpus

literário brasileiro imagens de auto-representação (EVARISTO, 2005, p. 54).

A autora corrobora com a premissa de que a voz feminina na literatura, além de possuir um viés estético, de fruição, também traz um viés de autoconhecimento, pois, ao representar as mulheres negras sem os estereótipos a que elas são amarradas e ao representar uma voz individual e coletiva, leva ao leitor a um novo conhecimento e desperta um novo olhar desassociado do racismo, do preconceito e do sexismo.

Gomes (2014) afirma, ainda, que a escrita afrodescendente feminina é originária de culturas estilhaçadas pelo colonialismo, pelas sociedades socioeconômicas pós-coloniais, estando a mulher negra escritora sujeita à marginalização, ao desconhecimento e à desvalorização intelectual.

A escrita (da mulher) negra é construtora de pontes. Entre o passado e o presente, pois tem traduzido, atualizado e transmutado em produção cultural o saber e a experiência de mulheres através das gerações (GOMES, 2014, p.13).

Bell Hoohs (1995), em seu texto “Intelectuais negras”, discute a importância do intelectual para as mudanças sociais e a dificuldade para as mulheres se estabelecerem e serem reconhecidas, no entanto, quando se fala de intelectuais negras, há uma desvalorização e uma subordinação sexista que torna ainda mais difícil esse trabalho intelectual, o que leva muitas dessas mulheres a negar a sua capacidade.

O sexismo e o racismo atuando juntos perpetuam uma iconografia de representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta principalmente para servir aos outros. Desde a escravidão até hoje o corpo da negra tem sido visto pelos ocidentais como o símbolo quintessencial de uma presença feminina natural orgânica mais próxima da natureza anomalística e primitiva (HOOKS, 1995, p.468).

Desassociar a imagem da mulher negra como um simples corpo sexual, e de deleite ao homem, estereótipo perpetuado desde o período colonial, torna difícil



a aceitação da mulher negra como pensadora, intelectual. Essa não é uma característica somente do “outro” em relação à mulher negra, mas também da mulher negra que veste essas “verdades” coloniais e que não se conscientiza da sua capacidade intelectual. Hooks (1995) salienta que “algumas de nós preferiram assim negar sua capacidade intelectual para não enfrentar essa realidade. Outras podem escolher ser acadêmicas, mas evitam a classificação de intelectual” (p.468).

Ao se contemplar na escola a literatura feminina negra, proporciona-se aos alunos o contato com uma literatura decolonial, uma literatura que traz a voz do subalterno, uma literatura que rompe com as relações de poder, de gênero e de relações étnico-raciais construídas no Brasil.

[...] A produção literária de escritoras negras contemporâneas pode minar processos de coisificação, a que foram reduzidas personagens negras femininas na literatura brasileira, pois vozes se erguem, perspicaz e agudamente, contra estereótipos, estigmas, discriminação e visões exóticas, colonialistas que ainda passeiam em trânsitos literários. Para tanto, conciliam e opõem igualmente quando necessário, o passado histórico e o presente, bem como pontos culturais africanos tradicionais como aqueles hoje ressignificados no Brasil (SANTIAGO, 2012, p.21).

Portanto, o trabalho com a literatura negra feminina em sala de aula possibilita o acesso a uma produção literária que rompe com uma tradição canônica, que cria novas representações da figura do(a) negro(a) no literário no real, que gera discussões sobre questões raciais, que constitui um instrumento para o fortalecimento da autoestima negra, além de ser uma forma de promover uma educação pautada na diversidade de gênero, raça e etnia que compõem o Brasil.

Dentro de todo esse escopo, reconhecemos duas vozes dissonantes significativas para um olhar futuro, para se entender o presente e se reconectar com o passado. Essas vozes foram escolhidas a partir dessa perspectiva. Primeiramente, Conceição Evaristo, em função do que ela representa como escritora de visibilidade internacional e como ativista que levanta bandeiras de lutas contemporâneas no atual cenário político e social, sendo a autora de uma

frase que passou a ser o lema de resistência : eles combinaram de nos matar, mas “nós combinamos de não morrer”.

Em seguida, há Fátima Trinchão, uma escritora baiana que não tem reconhecimento nacional e internacional como Conceição, mas que possui uma grande representação autoral e feminina para a literatura e que se aproxima da realidade desta pesquisa por escrever sobre meu local de reconhecimento, o Estado da Bahia.<sup>10</sup>

## 4.2 AS ESCRITORAS E SEUS CONTOS

### 4.2.1 Conceição Evaristo

A primeira autora selecionada para ser estudada nesta pesquisa foi Conceição Evaristo, escritora negra de destaque editorial e de grande representatividade. Mineira, nasceu em 1946 em Belo Horizonte, cresceu rodeada de palavras, palavras vindas das histórias que seus familiares mais velhos lhe contavam e que considera herança africana, e que servem de base para sua criação literária. Sofreu, ao longo de sua vida, com o etnocentrismo, no qual a cultura aceita como padrão não é a do pobre e a do negro, muito menos a da mulher independente.

A minha concepção, o meu trabalho de literatura, o meu imaginário, a minha ficcionalização, ela nasce a partir do espaço aonde meus pés estão fincados, e meus pés estão fincados no lugar de mulher negra na sociedade brasileira, o lugar de mulher pobre na sociedade brasileira (Evaristo, Exposição Ocupação Itaú Cultural, 2017)<sup>11</sup>.

Mudou-se para o Rio de Janeiro-RJ em 1973 para ingressar no magistério. Foi nessa cidade que a escritora entrou em contato com o movimento negro, que, no final da década de 70, estava cada vez mais forte devido à influência da luta

<sup>10</sup> Nesse ponto, usamos a primeira pessoa do singular por mencionarmos a vida pessoal da autora desta dissertação.

<sup>11</sup> A Exposição Ocupação Conceição Evaristo do Itaú Cultural-34ª edição- aconteceu entre maio e junho de 2017. A partir dessa citação, todas as outras citações serão apresentadas da seguinte forma “Evaristo, OP Itaú Cultural, 2017”.

dos negros norte americano por direitos civis. Sua estreia na literatura se deu em 1990, com textos publicados na série Cadernos Negros, do coletivo Quilombhoje. Hoje, é uma das principais expoentes da literatura brasileira, sendo militante do movimento negro e do reconhecimento da mulher negra como legítima produtora de saber e de conhecimento, tendo uma grande atuação político social. É mestre em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ) e doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

Hoje, Conceição Evaristo é uma das escritoras negras de maior representatividade e de maior projeção internacional, que retrata, em suas obras, a mulher negra como mais do que negra, como mulher que ama, que é mãe, que sofre, que pensa, que é, acima de tudo, humana, isto é, a autora atua com a ressignificação das identidades e das enunciações negras.

Conceição explora em seus textos sobretudo o universo – a condição, a complexidade, a humanidade – da mulher negra. Lançando mão de um olhar sensível e familiarizado com aquilo que transforma em palavras, a autora constrói romances, contos e poemas nos quais as personagens afrodescendentes não são retratadas de maneira superficial e caricata, situação bastante comum na produção literária do país (Evaristo, OP Itaú Cultural, 2017).

A autora se empenha na defesa de uma literatura brasileira que ecoe todos os silenciamentos que lhes impuseram. Ao ecoar as vozes silenciadas dessas mulheres, resgata do esquecimento da narrativa as memórias sufocadas e subjugadas por uma cultura racista.

Através de gêneros como contos e poesia ela coloca o dedo na ferida dos corpos no mundo e no mundo dos corpos...Por meio de personagens ela confere substancialidade a sujeitos esvaziados por conta de substantivações: o bandido, a mendiga, a empregada (LEAL, 2018, p.150).

É na busca da essência desses corpos e da sua notoriedade que a escritora usa, para descrever as suas obras, a expressão “escrevivência”, termo que revela uma escrita literária que fala sobre vivências, sobre o cotidiano das experiências

e dos pensamentos. A escrevivência tem como matéria o mundo e a vida, é a realidade com alguma coisa acrescentada. Como o próprio nome já diz: escrita de vivência, escrita de vida. Esse termo é bastante utilizado pelos autores afro-brasileiros.

Nessa literatura de escrevivência há a intenção de se registrar a vivência real de mulheres negras, de soltar suas vozes, transcrevendo as vivências que apenas as mulheres negras podem ou são obrigadas a experimentar, dando, assim, às suas personagens, os diversos papéis que a vida permite representar.

Minha escrevivência vem do quotidiana dessa cidade que me acolhe há mais de 20 anos e das lembranças que ainda guardo de Minas Gerais vem dessa pele - memória -história presente, passada e futura que existe em mim. Vem de uma teimosia, quase insana de uma insistência que nos marca e que não nos deixa perecer apesar de. Pois entre a dor, a dor e a dor, é ali que existe a esperança. (Evaristo, OP Cultural, 2017).

Na obra de Conceição, a memória ocupa um lugar central, através dela, “que lança o leme” nas águas caudalosas da diáspora africana, a autora procura dar voz ao discurso dos subalternos, os “excluídos” da história: negros, pobres e mulheres, com especial destaque às mulheres negras e pobres (DUARTE, 2010, p. 23).

No entanto, mesmo que suas narrativas tenham como plano de fundo a pobreza, a prostituição, a violência, suas obras não tomam um tom pejorativo e nem estereotipado, mas trazem uma abordagem real e sensível sobre a vida desses corpos negros, marcados pelo tempo da escravidão.

As suas principais obras trazem no protagonismo as mulheres e as suas representações, como em “Ponciá Vicêncio”, livro lançado em 2004 e que traz como personagem principal, que dá nome ao livro, uma mulher que gostava de ser menina, de correr livre, e que atrás de sua fragilidade mostrou-se uma mulher forte, uma mulher que conseguiu descobrir sua própria ferida e se reencontrar com sua ancestralidade. No romance “Becos da Memória”, publicado em 2006, mas escrito em 1988, a autora nos apresenta sua narradora personagem Maria Nova, menina que resistia à desapropriação da favela ouvindo as memórias das

peessoas que ali moravam. À medida que recolhia aquelas memórias, se fortalecia e resistia.

As mulheres do livro “Insubmissas Lágrimas”, de 2011, contam a suas histórias para a narradora-interlocutora e mostram as suas vidas de dor marcadas por preconceito, machismo, pela negação, pela busca de sonhos, pela violência, mas também marcadas pela resistência, pela superação e pela insubmissão. No livro de contos “Olhos D’água”, há personagens feminina, fortes, e de histórias marcantes, como a protagonista do conto de mesmo nome, que, ao tentar lembrar a cor dos olhos de sua mãe, percorre os corredores da memória e encontra um passado de dor, mas também de ancestralidade, de amor, de resiliência e de afetividade, que a leva ao presente de descobertas e encontros.

Essa literatura de escrivência percorre caminhos de um ato muito pensado, muito desejado e de muito comprometimento de colocar no texto e na cena literária o corpo negro como um corpo coletivo, de vivência. Um corpo forte no sentido de resistência e resiliência

A grande visibilidade da autora ajuda a abrir espaço para outras escritoras negras, dá voz à produção da literatura afro-brasileira e à luta do movimento negro no Brasil. O reconhecimento à Conceição Evaristo aparece em prêmios e homenagens: a autora ganhou prêmio Jabuti em 2015 com seu livro “*Olhos D’Água*” (2014), foi homenageada na 34ª edição do programa Ocupação Itaú Cultural, que teve como foco apenas a produção de mulheres representativas da arte e da cultura nacionais. Teve grande destaque na Feira Internacional do Livro (FLIP) em Paraty em 2017 e foi a grande homenageada na Feira Literária de Mucugê (FLIGÊ) em 2018.

Conceição Evaristo concorreu, em 2018, à cadeira número 07 da Academia Brasileira de Letras (ABL), vaga deixada pelo cineasta Nelson Pereira dos Santos (1928-2018). Depois de uma grande mobilização ocorrida nas redes sociais solicitando a sua indicação a ABL, chegando a ocorrer um abaixo assinado de mais de 22.230 assinaturas, acabou perdendo a cadeira para o cineasta Cacá Diegues, o que não diminui a importância do fato, e evidencia a produção literária produzida por uma mulher intelectual negra.

Agora, no ano de 2019, é a escritora homenageada na 6ª edição das Olimpíadas de Língua Portuguesa, sendo seus textos usados como motivadores dos cadernos de oficinas das olimpíadas.

Diante de todo essa trajetória, percebe-se a importância da literatura de Conceição Evaristo e pela fala coletiva que essa autora carrega, pois, através das letras, há um olhar sobre a vida, sobre o mundo, e sobre a arte. As suas narrativas têm grande percepção, evidenciando a realidade, refletindo aspectos existências, políticos, sociais e estéticos.

#### 4.2.2 Conto: Olhos d'água

O conto Olhos d'água é narrado em primeira pessoa por uma mulher negra (sem nome) que saiu de sua terra natal há muito tempo e que um certo dia acorda se indagando sobre qual a cor dos olhos de sua mãe. A narrativa vai acontecendo à medida que personagem tenta lembrar da cor dos olhos da mãe, recorrendo à sua memória e, conseqüentemente, ao passado, à sua infância e às suas origens.

Ela vai lembrando de quando era criança, de quando, junto com sua mãe as suas sete irmãs, viviam uma infância de muita pobreza em uma favela, passando fome e temendo que a casa caísse ao menor vento. Mas também relembrou da força da mãe que tentava despistar a fome e a miséria com brincadeiras e fantasias.

E era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes, colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco (EVARISTO, 2016, p.16-17).

O conto constrói-se com base na memória, na ancestralidade e na religiosidade. As memórias fazem a narradora-personagem encontrar-se com o seu “eu” e com os “outros”, que, ao longo de sua vida, se entrelaçaram com seu caminho,

havendo uma mescla da memória afetiva individual com a coletiva, de pertencimento.

É a visita a essas memórias que ajudam a personagem a se reencontrar, pois a busca pela cor dos olhos da mãe é também a busca por quem ela é, por aquilo que ela deixou, pois havia saído de casa há muitos anos, partido em busca de melhorias para sua vida e para sua família.

A constante pergunta que “corta” a narrativa vai trazendo à tona uma memória, o que vai fazendo crescer, na narradora-personagem, a necessidade de partir e encontrar a sua mãe e, assim, redescobrir a cor de seus olhos e também se redescobrir.

Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. E o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusatório. Então, eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe? (EVARISTO, 2016, p.15)

A ancestralidade vem junto com essas memórias e é marcada pelo reconhecimento dos costumes e da cultura africana, e, ainda, pela presença contínua desses aspectos na vida da narradora-personagem e de outras gerações futuras.

E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias... (EVARISTO, 2016, p. 18).

Mostra-se, no reconhecimento do passado para o futuro, o reconhecimento de si, de sua história, no outro e na história do outro, que está se construindo nas novas gerações.

Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha. Faço a brincadeira em que os olhos de uma são o espelho dos olhos da outra. E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse

doce jogo, ela tocou suavemente o meu rosto, me contemplando intensamente. E, enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, mas tão baixinho, como se fosse uma pergunta para ela mesma, ou como estivesse buscando e encontrando a revelação de um mistério ou de um grande segredo. Eu escutei quando, sussurrando, minha filha falou:

— Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos? (EVARISTO, 2016, p. 19).

A religiosidade apresenta-se na esperança, na fé nas divindades, quando solicita-se proteção e acalento. Há referência a divindade católica, como quando a mãe reza a Santa Bárbara no momento da tempestade com medo do barraco cair em suas cabeças, e as divindades do candomblé, como quando a narradora descobre a cor dos olhos da mãe e vê que eles têm a cor das águas de mamãe Oxum, fazendo referência as características dessa divindade.

A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de mamãe Oxum! rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas e Mamãe Oxum (EVARISTO, 2016, p.18-19).

Assim, percebe-se que a mãe apresenta toda uma profundidade, como as águas de Oxum, que parecem calmas, mas que possuem toda uma carga de vida, de luta e de força feminina, pois Oxum é um orixá que reina nas águas doces e representa a sabedoria e o poder feminino. A mãe carrega, nos seus olhos, toda a sua vida, experiência e ancestralidade.

Temporalmente, a narrativa acontece no presente, mas faz referência ao passado, que leva ao questionamento do futuro. A narrativa nos leva a perceber como a herança da dor segue ao longo dos tempos, como quando as lembranças da infância se mesclam com as lembranças da mãe da narradora-personagem, chegando a confundir-se.

Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento (EVARISTO, 2016, p. 16).



As dores, as lutas, são de muito anos e passam por gerações, e é necessário olhar para essas memórias para, assim, olhar para frente e ter esperança. O futuro se encontra com o presente na brincadeira que acontece entre mãe e filha no qual os olhos de uma servem de espelho para a outra. E, nesse momento, a filha questiona qual a cor dos olhos úmidos da mãe:

Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha. Faço a brincadeira em que os olhos de uma se tornam o espelho para os olhos da outra. E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela tocou suavemente no meu rosto, me contemplando intensamente. E, enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, mas tão baixinho, como se fosse uma pergunta para ela mesma, ou como estivesse buscando e encontrando a revelação de um mistério ou de um grande segredo. Eu escutei quando, sussurrando, minha filha falou: - Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos? (EVARISTO, 2016, p.19).

Percebe-se que há um ciclo, que sempre volta, que está presente, mesmo que muito tempo tenha passado e se acredite que não se passará por aquilo que os seus ancestrais passaram: a fome, o preconceito, a negatividade, a exclusão.

Apesar de falar de sofrimento, o conto traz uma linguagem poética, de sensibilidade e leveza. Percebe-se que a musicalidade ajuda nesse lirismo, por exemplo, na passagem “chovia, chorava, chorava, chovia”, em que há aliteração e assonância.

As metáforas também são evidentes e ajudam nessa poética, por exemplo, quando a narradora-personagem encontra a mãe na tentativa de descobrir a cor dos seus olhos e fala das lágrimas. Nesse trecho, há várias metáforas sobre o choro como “minha mãe tinha rios caudalosos sobre a face”, “águas correntezas” e a própria expressão “olhos cor d’água”.

Assim, Conceição Evaristo nos presenteia com um conto sensível e ao mesmo tempo forte, trazendo questões sociais, culturais e religiosos, mas, principalmente, trazendo à tona, vidas, histórias e ancestralidades.

#### 4.2.3 Fátima Trinchão

A outra escritora selecionada para ser estudada nesta pesquisa é uma mulher baiana que escreve dentro de uma geografia e de uma cultura de reconhecimento dos alunos público alvo das oficinas, Maria de Fátima Conceição Trinchão de Carvalho, que é natural de Euclides da Cunha-BA e atualmente reside em Salvador-BA. É licenciada em Letras- Francês e é professora aposentada do Ensino Médio da rede estadual de ensino. É poetisa, contista e costuma focar temas de cunho social, histórico e psicológico.

Sua primeira publicação ocorreu em 1978 no jornal “A Tarde” com o poema “Contemplação da Vida”. A partir daí, outras publicações ocorreram em outros jornais. Participou de antologias, sendo a primeira delas o livro Hagorah, publicada pela editora Contemp, e a última é a antologia “Olhos de Azeviche”, publicada pela Editora Malê. Fátima também participa de algumas edições dos Cadernos Negros, da editora Quilombhoje, suporte de grande destaque na produção de autores negros.

A autora não tem um reconhecimento, uma visibilidade nacional e internacional tão significativa quanto Conceição Evaristo, mas suas obras já circulam no meio acadêmico e estão disponíveis no seu site<sup>12</sup>, o que torna fácil o acesso à suas obras. Assim como outras autoras negras, Fátima possui uma identidade literária marcada pela voz coletiva e pela ancestralidade, na busca de reconhecimento e respeito.

O nosso tempo é agora, tempo de não perder mais tempo, desconstruir o pensamento induzido pelo ódio, pelo preconceito, pela intolerância e nos permitirmos viver em um novo mundo, não somente no melhor dos mundos possíveis, como disse Pangloss, mas, como nós merecemos, no melhor dos mundos (TRINCHÃO, 2014).

A baiana emprega, em sua escrita, princípios filosóficos, culturais e religiosos, relacionados à diáspora africana, que, historicamente, foram desestabilizados de

---

<sup>12</sup> <http://www.fatimatrinchao.net>

legitimações e significações. Sua literatura procura lugares invisibilizados pela colonização e cria outros espaços possíveis de representação e identidades.

Fátima Trinchão tem uma escrita permeada de misticismo, memórias e lirismo. Através desses signos canta com fé, ternura e meiguice o passado histórico, sonhos e vivências com o sagrado e com práticas cristãs, mas também declina páginas para inventar memórias de si e histórias de seus entes queridos (SANTIAGO, 2012, p.80).

O local de muito dos seus contos é a terra onde reside, Salvador-BA. O cenário dá vida a histórias de luta, de memórias, de diferenças, de esperanças. Suas personagens carregam consigo toda uma ancestralidade, como no conto “Um copo de café e um pedaço de papel velho”, que narra a história de uma senhora que dá continuidade aos papéis desempenhados pela avó, e por sua mãe: o papel de servir em uma casa, sendo que seus patrões nem seu nome sabem, apesar de estar lá desde menininha.

Da mesma forma, no conto “Yakini - a liberdade vem do vento”, conta a história de um negro em situação de escravidão, mas que foge em busca da sua liberdade e de seus irmãos. E o conto “Arlinda” que apresenta a senhora, que dá nome ao conto, na subida da escadaria que leva até a sua casa na companhia de um interlocutor que escuta sua história de vida carregada de tradição, religiosidade, simplicidade e esperança. Os poemas também são carregados de ancestralidade, com muitos temas ligados à cultura africana e a personagens negras de resistência, como a mulher negra, a mãe, e as figuras religiosas.

A literatura realizada por Fátima é de representatividade, de misticismo, de denúncia, de engajamento, de testemunho. Uma escrita real, de direito e de espaço para as vozes negras e para as lutas constantes e invariáveis.

#### 4.2.4 Conto: Arlinda

O conto Arlinda é uma história narrada na maior parte em primeira pessoa pela personagem, no início do conto, uma terceira pessoa “corta” a narrativa com a intenção de apresentar a personagem e de situar o leitor sobre a sua vida e sobre

o lugar onde mora. Esse recurso ajuda na estruturação, na efetivação do enredo e na representação dos personagens e de suas características.

Na verdade aquela comunidade sempre fora especial, todos amigos, desde criança, quando começou a entender-se que viu e sentiu como aquela vizinhança era especial. Aos domingos, a feijoada de seu Henrique, seu pai, fazia sucesso entre os amigos; seu Henrique era estivador no porto, nas docas e sempre estava de bem com a vida, Arlinda, sua filha, era o seu maior presente e a ela, ele nada negava, fazia-lhe todos os mimos e como pobres, viviam dividindo com os vizinhos... (TRINCHÃO, 2017, p.86).

O conto se passa em uma escadaria que a protagonista está subindo em companhia de um interlocutor que não é identificado, sendo chamado apenas de “Seu moço” e que ofereceu ajuda para carregar as suas sacolas. À medida que os personagens sobem as escadarias, que levam Arlinda até a sua casa, ela vai contando a esse moço sobre a sua vida, seu passado e sobre como era aquele bairro antes da modernidade.

A história constrói-se a partir das memórias, que causam uma nostalgia na personagem e uma sensação de pertencimento àquele lugar e a tudo que por lá passou. Ao contar a sua vida, Arlinda traz consigo memórias que fazem menção aos antepassados africanos, e aos costumes de seus pais e de sua comunidade.

...papai ia ao ritmo da batucadas e charangas e orquestra e chegava lá, a pé, e com muita fé, de quando em quando, no ritmo da capoeira, ele arriscava uns golpes, pra não esquecer de todo o que aprendera na juventude, papai era capoeirista, aprendera nas rodas dos mais velhos, que por sua vez aprenderam com os avôs africanos...(TRINCHÃO, 2017, p.88)

As memórias trazem lembranças de uma comunidade pobre, no entanto, não se lança um olhar de pena, ou de “coitados”, mas evoca-se uma lembrança de como, mesmo nesse cenário, a comunidade era feliz e todos se acolhiam.

Todo esse resgate do tempo passado ocorre pela oralidade, fica evidente a facilidade de Arlinda de contar sua história e a forma como ela faz isso, tão leve, pois, ao narrar a sua história, ela traz consigo vidas passadas e ensinamentos para o presente.

A religião africana faz parte da vida de Arlinda e de toda a sua família, os orixás são mencionados, definindo-se a personalidade de cada um e mencionando-se como eles são seus protetores - seu pai era filho de Ogum e era um homem que só de olhar impunha respeito, sua mãe era filha de Oxum e era uma excelente mãe, excelente esposa e nunca brigava, Arlinda era filha de Iansã e não deixava se abater por nada, característica mostradas nas suas falas e na esperança de dias melhores.

A religiosidade apresenta-se como importante fator de identidade de Arlinda, e de sua ligação com a diáspora africana.

Quando eu vejo que o meu pai Xangô e a minha mãe Iansã, senhora tão guerreira, altiva e poderosa, assim como o meu pai Ogum e o pai Oxalufã guerreiros nesta vida e na outra, só nos cabe aprender com eles e como eles, a arte da guerra diária, na verdade uma guerra santa, vencer os obstáculos que nos são impostos, e aprender com as vitórias e derrotas (TRINCHÃO, 2017, p,92).

O conto ainda traz uma característica muito própria da Bahia, que é o sincretismo religioso, no qual duas religiões se afetam e produzem ritos. A cidade de Salvador-BA, cenário do conto, é a capital do sincretismo religioso. Lá, é muito comum as mães e filhos de santos frequentarem a igreja católica e rezarem para os santos do cristianismo, assim como desenvolver rituais próprios do candomblé em determinadas datas de alguns santos. O conto faz referências de dois momentos sincréticos, um é quando o pai de Arlinda vai para a festa da lavagem do Bonfim.

...nos dias de lavagem do Bonfim, papai se arrumava todo desse jeito, não ia trabalhar, aquele dia era sagrado, tivesse o que tivesse, papai se vestia todo de branco, terno, gravata, calça de linho, chapéu panamá, charuto na boca, sapato de verniz, duas cores, o fino da onda, e ele ia para lá para Conceição, esperar o cortejo sair, e desse modo, fumando um charuto e se abandando com o chapéu, papai ia ao ritmo das batucadas e charangas e orquestras e chegava lá, a pé, e com muita fé (TRINCHÃO, 2017, p.88).

A lavagem das escadarias do Bonfim é realizada pelas mães de santos com água de cheiro. Esse ritual é acompanhado por fiéis do catolicismo e do

candomblé logo depois do cortejo da imagem do Senhor do Bonfim da Igreja de Conceição até a Igreja do Bonfim.

Outra referência à religiosidade é a referência à figura de São Cosme e Damião e à tradição de dar balas às crianças no dia desses santos. Essa tradição é oriunda do candomblé, pois esses santos relacionam-se com os *Ibejis* do candomblé, orixás-meninos que gostam de doces e que são protetores das crianças.

O local da narrativa são as escadas que levam a narradora até sua residência. As escadas são referências ao próprio espaço da vida de Arlinda, a sua subida representa também a passagem do tempo da vida da idosa, pois ela sempre faz um paralelo entre o passado e o presente.

Antigamente, moço, aquilo tudo lá embaixo era uma mata só, tudo verde, verdinho, o ar puro, muita folha para banhos e remédios a gente encontrava ali...Hoje tá tudo aí, tudo assim, que é só asfalto, asfalto e quentura, depois dizem que é tudo pelo bem do progresso... (TRINCHÃO, 2017, p. 90).

A leitura do texto ocorre sem pausas longas, não há parágrafos, é um texto contínuo, o que cansa o leitor ao ir percorrendo a narrativa. Esse recurso é usado para dar a sensação de que o leitor está subindo as escadas junto com Arlinda. Dessa forma, a escada passa a ter vários significados: um espaço físico, de lugar onde ocorre a narrativa para um espaço social no qual, ao ser subida, analisa-se todo o cenário que é possível ver do alto, e um espaço afetado ao longo do tempo, e um espaço de representação cultural. Um espaço metafórico, pois o leitor parece subir essa escada ao ler o texto.

O interlocutor de Arlinda, como dito anteriormente, não é identificado. Ela só se refere a ele como “Seu moço”, dando-nos a ideia de que se trata de um homem. Mas aí fica a pergunta: quem é esse interlocutor? Essa falta de identidade, marca desse interlocutor, abre espaço para a imaginação do leitor e para a possibilidade desse leitor assumir o lugar desse interlocutor e ser o destinatário dessa história cheia de esperança. Da mesma forma, coloca-se Arlinda na posição de contadora de história, de quem conserva a sabedoria e o

conhecimento, e de quem busca, no passado e nas tradições, ensinamentos para o presente e para a identificação cultural

Fátima apresenta uma narrativa entrelaçada com as memórias e com as experiências de vida dos seus descendentes. A diáspora se faz presente seja pelos costumes de Arlinda e sua comunidade, seja pela religiosidade de matriz africana, seja pela cantiga que a mãe canta na língua iorubá, seja nos golpes de capoeira do seu pai, ou na simples certeza de que é preciso lutar, de que é preciso “vencer os obstáculos que nos são impostos e aprender com as vitórias e derrotas” (TRINCHÃO, 2017, p. 92). Assim, por meio da narrativa, autora olha para o passado e para os ancestrais e requerer deles força para construir e se manter no presente.

Reconhecemos aqui uma literatura negra e feminina que lança através da sua produção uma rede de saberes, cultura e vivências marcadas por questões de gênero, raça, etnia e classe exibindo uma realidade social. Dispor dessa literatura na escola, é proporcionar aos alunos um contato com essas questões através de um deleite literário que, conseqüentemente, leva a uma humanização e empatia para com o outro

## **CAPÍTULO 5 AS OFICINAS DE LEITURA - A ESTÉTICA DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA**

A partir do estudo sobre as relações étnico-raciais, sobre como o pensamento abissal e colonial contribui para a manutenção das diferenças raciais, sobre como a escola ajuda na manutenção do racismo por simplesmente não abordar o assunto, por não levar a cultura, a literatura e o conhecimento dessa etnia, foi que pensamos em exercer na prática a abordagem da literatura afro-brasileira feminina não canônica em uma sala de aula de modo a contemplar a Lei nº10.639/03 que se refere à valorização do negro e à luta contra o racismo.

O desenvolvimento de oficinas de leituras de literatura afro-brasileira acontece, nesta pesquisa, como forma de observação de como a oferta de leituras de produção negra e feminina mexe com o estado estabelecido, e de como a recepção dessas obras possibilita a construção de um novo horizonte de expectativa aos nossos alunos em relação à imagem do negro na literatura e das suas concepções raciais.

Para isso, foram desenvolvidas oficinas de leitura no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, na cidade de Itamaraju-BA. O colégio atende cerca de 1436 alunos, atualmente, em dois turnos (matutino e vespertino, mais 09 anexos do interior. Em cada turno funciona 12 turmas com cerca de 40 alunos, sendo hoje o principal colégio público de ensino médio da cidade. A turma escolhida para aplicação das oficinas foi um 2º ano do Ensino Médio, turma na qual a pesquisadora atua como professora regente. A escolha por essa série foi feita porque esse público já teve contato com várias obras canônicas ao longo dos anos escolares, normalmente durante as aulas de literatura, e, por esses alunos já terem uma grande carga de influência de pensamentos, opiniões e atitudes que provêm de seu meio social, e que na grande maioria é de conotação preconceituosa. Sendo assim, trata-se de um público que requer muita atenção e diálogo em relação às questões de afetividade, pois normalmente esses estudantes são grandes representantes de questões de comportamento e de aceitação.



A metodologia adotada na pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa que busca explicar o porquê de determinados fatos, explicando das causas e efeitos sem quantificar valores ou dar verdades absolutas. Preocupa-se com a aspectos da realidade que não podem ser quantificados centrado-se na explicação da dinâmica das relações sociais (Gerhardt; Silveira,2009)

Tem o caráter exploratório, pois objetiva explicitar um problema e construir hipóteses através dele. E para isso escolheu-se o procedimento da pesquisa ação que pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada, no sentido de transformar a realidade observada.

O objetivo da pesquisa -ação é uma situação social situada em conjunto e não em conjunto e não em um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto. Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando enquanto elementos de um processo de mudança social. (FONSECA,2002, p.35)

Para o alcance desse objetivo, a pesquisa ação foi realizada por meio de oficinas de leitura utilizando a sequência básica do letramento literário. Cosson e Souza (2011) destacam que o letramento literário ultrapassa a habilidade única de ler textos literários, pois essa habilidade requer atualização permanente do leitor em relação ao universo literário.

Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço. (SOUZA; COSSON,2011, p.103)

Rildo Cosson(2012) busca o alcance desse letramento sistematizando uma sequência básica desenvolvida em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação é o momento inicial, no qual o professor irá despertar no aluno a curiosidade preparando-o para o texto.

A leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muitos naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo de leitura com um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto (COSSON, 2012, p.54).

A motivação pode ser por meio da leitura, da oralidade e da escrita, ou de uma situação em que os alunos devem se posicionar diante de um tema, no entanto, não deve ultrapassar o trabalho de uma aula.

O segundo momento é a introdução na leitura literária, que é a etapa em que o autor e a obra são apresentados aos alunos. O professor deve fornecer informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas ao texto justificando sua importância e o porquê da sua escolha. Cosson (2012) alerta para o excesso, essa aula não deve ser uma longa e expositiva aula sobre a bibliografia do escritor.

A seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos textos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra, são as características de uma boa introdução (COSSON, 2012, p.61).

A terceira etapa é a leitura. Esse é o momento em que o aluno entra em contato com o texto, fazendo sua leitura. Esse momento pode ser feito de duas maneiras, dependendo da extensão do texto, do livro. Se for texto pequeno, como contos, essa leitura é feita na sala de aula, podendo ser escolhidas a leitura silenciosa e/ou a leitura em voz alta. Mas se o texto for extenso, como um livro, o mais adequado é que a leitura seja feita em casa, ou em um ambiente próprio, como sala de leitura ou biblioteca em um determinado período.

Durante esse tempo, intervalos deverão ser realizados, nos quais será realizado o acompanhamento da leitura, funcionando como uma etapa de decifração no processo de leitura.

Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade (COSSON, 2012, p.64).

O autor ressalta que as observações realizadas durante o intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação leitora daquele aluno.

A última etapa é a interpretação, momento de construção dos sentidos, por meio de inferências que envolvem o autor, o leitor e a comunidade. Essa etapa é proposta em dois momentos: um interior e outro exterior.

O momento interior é descrito pelo autor como o encontro do leitor com a obra, é aquele momento que acompanha a decifração das palavras, dos capítulos chegando à apreensão global da obra, que acontece logo após terminar o texto. Esse momento é individual e não pode ser substituído por nenhum outro mecanismo pedagógico, pois “o texto literário é um labirinto de muitas entradas, cuja saída precisa ser construída uma vez e sempre pela leitura dele” (COSSON, 2012, p.65).

O momento externo é a materialização da interpretação como um ato de construção de sentido de uma determinada comunidade. Na escola, esse momento literário é diferente de quando fazemos uma leitura independente, pois, na escola, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos, ampliando, assim, os horizontes de leitura.

Essa etapa da oficina conta, também, com os registros que constituem a externalização da leitura, tal prática, através de registros (resenha, encenação, diário de leitura, júri simulado, desenho, etc.) adotados pelo aluno, leva a uma reflexão sobre a obra lida, permitindo o estabelecimento do diálogo entre o leitor e a comunidade escolar.

Para esse registro, decidiu-se pelo uso do diário de leitura por ser um instrumento que possibilita a realização de anotações relacionadas às experiências vivenciadas, ou seja, um lugar onde se relatam atividades, conquistas, frustrações, impasses, dúvidas, inquietações, desabafos, avanços e recuos que se expressam em uma caminhada.

O diário objetiva, com isso, possibilitar que a leitura não seja feita de forma ‘passiva’, mas que haja uma interação entre o leitor e o texto, possibilitando a construção de sentidos nessa interação, criando uma verdadeira forma de diálogo (ABREU-TARDELLI, 2015, p. 63).

Abreu-Tardelli (2015) aponta que o uso do diário de leitura incentiva uma prática leitora social, ao possibilitar ao aluno ver-se como interlocutor do texto e como coprodutor de sentidos, abandonando a passividade e passando a questionar, relacionar e construir sentidos, tornando-se um leitor ativo.

Trabalhamos, então, com uma literatura que trata de outros caminhos, diferentes da literatura canônica, tradicionalmente trabalhada em sala de aula. O objetivo desta pesquisa é o de compreender como a oferta dessa literatura possibilita uma abertura para discussões, reconhecimento, construção de identidades e abertura de um novo horizonte de expectativas.

O horizonte de expectativa é uma prática desenvolvida por Hans Robert Jauss (1994) a partir da sua teoria da estética da recepção. O autor discute que o valor de uma obra não está nos seus aspectos históricos ou biográficos, mas sim na forma como ela é recebida pelo leitor e o efeito que provoca nele.

[A] qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão-somente de seu posicionamento no contexto sucessório [*Folgerverhältnis*] do desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito [*Wirkung*] reduzido pela obra e de sua fama junto à posteridade, critérios estes de mais difícil apreensão (JAUSS, 1994, p. 8).

O autor critica a teoria marxista, que se centra no leitor e nas relações sociais com as quais a obra relaciona-se, e a teoria formalista, que só valoriza o texto no seu formato estético, e que compreende o leitor como um ser de percepção. Ao analisar as duas teorias, Jauss (1994) forma uma nova concepção que tem contribuição dessas duas análises, nascendo, assim, a estética da recepção, que concebe a literatura pelo caráter estético que acontece pela comparação de outras leituras, e pelo caráter histórico, que acontece pela recepção de uma obra a partir de sua publicação, assim como pela sua recepção ao longo do tempo.

A relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas. A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado

histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética. (JAUSS, 1994, p. 23)

Jauss (1994) elenca sete teses que dão sentido ao seu conceito. A primeira tese está ligada à historicidade da leitura, através do estabelecimento do diálogo entre obra e leitor, que leva à atualização da obra literária. A segunda tese refere-se ao saber prévio do leitor e ao seu horizonte de expectativa, que determinam a recepção da obra. A terceira tese postula que o horizonte de expectativa determina o caráter artístico da obra, segundo o modo como ela atua no leitor, satisfazendo as expectativas ou provocando estranhamento e o rompimento com o horizonte estabelecido.

A quarta tese é relação diacrônica na qual a obra dialoga com outras obras produzidas ao longo do tempo. A quinta tese é a relação sincrônica na qual a obra relaciona-se com outras obras da mesma época de produção. E a sétima tese é a relação da literatura com a vida, quando a experiência adentra no horizonte de expectativa de sua vida prática, o leitor remodela seu entendimento de mundo, visualiza sua prática cotidiana de modo diferenciado, refletindo sobre seu comportamento social.

Nos estudos de literatura apoiados na teoria da estética da recepção, o leitor assume um papel ativo, a obra literária passa a ter um papel de fazer fluir o conhecimento estético e o conhecimento histórico. Isso significa que o receptor deixa de ser considerado destinatário passivo, passando a atuar como agente ativo, que participa na elaboração do sentido, na construção final da obra artística e, com isso, em relação ao texto literário, é capaz de romper padrões pré-definidos, passando a observar e refletir sobre novas expectativas sociais. Segundo Jauss (1994),

a função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativas de sua vida prática, pré-formando o seu entendimento de mundo, e assim, retroagindo sobre o seu comportamento (p.50).

Considerando-se a teoria de Jauss (1994), as oficinas propuseram dar espaço e valorizar a diversidade com a literatura afro-brasileira abrindo caminhos, indicando novos percursos para o texto literário na Educação Básica. Observou-se a recepção da literatura proposta e a forma como ela afetou o horizonte de expectativa dos alunos, e, também, como as características próprias dessa literatura são percebidas pelos leitores/alunos: as memórias, a ancestralidade, a linguagem, a representação e de identidade.

## 5.1 AS OFICINAS DE LEITURA

As oficinas aconteceram em uma turma do 2º ano do Ensino Médio, de 30 alunos, do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, em Itamaraju-BA. Foram ministradas quatro oficinas, de, em média, 3 e 6 h/aulas (não consecutivas), totalizando 16 h/aula. Como já mencionado anteriormente, metade das oficinas foram formuladas seguindo-se a proposta metodológica da Sequência Básica de Letramento de Rildo Cosson (2012), por meio do desenvolvimento de todas as etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

O formato de oficinas foi o recurso metodológico selecionado por permitir uma dinâmica de maior interação entre alunos e professor, por ser um espaço de construção coletiva, de reflexão e de participação ativa, além de permitir a exposição livre de conhecimento e a assimilação de novos sendo mediados pelo professor.

As oficinas são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sóciodramas, a análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de vídeo, debates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular, etc, são elementos presentes na dinâmica das oficinas (CANDAU, 1999, n. p.).

As oficinas permitem uma suavização em relação ao modelo tradicional de aula, pois os alunos são incentivados a participarem e a produzirem produtos que ajudam na construção da aprendizagem, sem certas cobranças relacionadas ao

modelo tradicional de aula. As oficinas de leitura de textos literários de autoria afro-brasileiro aconteceram com objetivo de apresentar aos estudantes uma literatura não canonizada, mostrando outras estéticas e assim conduzindo a outras reflexões históricas, sociais e culturais.

As oficinas tiveram como suporte principal a leitura de contos afro-brasileiro. Esse gênero foi escolhido por ser um dos gêneros prosaicos mais populares da literatura. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) o conto faz parte de um grupo de gêneros literários cujo domínio é fundamental à efetiva participação do aluno na sociedade.

O conto se faz pertinente em sala de aula pelo fato de ser produzido à luz das situações cotidianas, das práticas sociais situadas na história, das vivências, dos acontecimentos, sem contar que a sua natureza condensada permite uma leitura mais rápida e resultados interpretativos mais positivos, como determina Edgar Allan Poe (2016):

[n]o conto breve, no entanto, o autor pode levar a cabo a totalidade de sua intenção, seja ela qual for. Durante a hora de leitura, a alma do leitor está nas mãos do escritor. Não há influências externas ou extrínsecas, produzidas pelo cansaço ou pela interrupção. (POE, 2016, p.4)

Poe (2016) pontua que o conto permite que o artista mostre seu talento em mais alto grau, pois, quando leitor se prende à leitura, ele fica à mercê do escritor, o que mostra o domínio da técnica literária. O autor ainda enaltece o conto ao dizer que, enquanto a poesia tem como objetivo a beleza, o conto tem a verdade.

Considerando-se essas características do conto, e a metodologia em forma de oficinas que foi adotada, elegeu-se dois contos de duas grandes autoras de representatividade na literatura afro-brasileira e que lançam sua poética apoiando-se na ancestralidade e na luta pela valorização, identificação e representação do negro na sociedade: Conceição Evaristo e Fátima Trinchão.

A seguir serão apresentadas as oficinas em todas as suas etapas.

### **Oficina I: A escrevivência (4 h/ aula)**

Na primeira oficina, foi trabalhado o conto “Olhos D’água “, de Conceição Evaristo. No primeiro momento das oficinas, apresentou-se a temática explicando que iria ser feita a leitura de contos de literatura afro-brasileiro de autoria feminina. Também se averiguou qual o conhecimento dos alunos sobre essa literatura: se já tinham lido, se conheciam, o que pensavam que iriam ler. Para isso, foi solicitado que o grupo respondesse algumas perguntas (apêndice B), deixando-se claro que não haveria juízo de resposta, certa ou errada, que aquele seria um levantamento do seu conhecimento sobre a temática.

Em seguida, as respostas foram socializadas e, a partir daí, foi explicado o que era considerado uma literatura afro-brasileira, apontando-se algumas observações dos alunos. Esse momento de apresentação foi bastante significativo, até mesmo para despertar a atenção dos alunos para o que iriam ler. A partir desse momento, a oficina foi acontecendo de acordo com as etapas da sequência básica de Rildo Cosson (2012).

**Objetivo:** Apresentar a obra de Conceição Evaristo observando como a sua construção literária ocorre por meio da memória e do resgate de uma ancestralidade.

**Motivação:** foi solicitado que todos ficassem em silêncio, que fechassem os olhos, e que, ao som da música “Perfume da Memória”, de Oswald Montenegro, tentassem se lembrar da infância, do cheiro, das brincadeiras, das comidas, da mãe, dos irmãos, do lugar onde moravam. A escolha da música ocorreu por esta ser instrumental e sua melodia, suave, possibilitar uma concentração levando os alunos ao encontro das suas lembranças. Quando a música parou, automaticamente, os alunos começaram a falar de suas lembranças de infância e das pessoas que delas fizeram parte. Foi questionado aos alunos qual a importância dessas memórias para eles, e, novamente, as respostas foram socializadas oralmente no grupo.

**Introdução:** para introduzir a primeira autora a ser lida, Conceição Evaristo, foi exibido um vídeo, exposto na Ocupação Itaú, em 2017, sobre a vida da autora. O vídeo mostrava Conceição recitando o seu poema “Vozes-Mulheres”. Após o vídeo, os alunos falaram de suas impressões e emoções ao ouvir o poema.



**Leitura:** no segundo momento apresentamos Conceição Evaristo, um pouco da sua biografia, alguns de seus livros foram disponibilizados para manuseio, e apresentamos a obra “Olhos d’água”, cujo nome também intitula o conto estudado na oficina. Foram distribuídas cópias do conto e os alunos puderam se espalhar pela área externa da escola para realizar a leitura. Solicitamos que, ao terminar a leitura, registrassem suas impressões no diário de leitura.

Retomamos o grupo depois de algum tempo e o conto foi novamente apresentado, mas agora através de um vídeo de animação retirado do youtube. A necessidade de levar o conto por meio de outro instrumento diferente do texto escrito possibilitou ao discente mais um contato com o texto, podendo observar, sentir, entender o que talvez passou despercebido na primeira leitura.

**Interpretação:** esse momento já teve início desde a primeira leitura do conto, no momento que os alunos registraram as suas impressões sobre o que leram no diário de leitura, e teve sequência no encontro do dia seguinte, na roda de conversa, onde externalizaram suas impressões e foram incentivados a falar sobre suas impressões individuais, inferências sobre o conto, sobre a relação de espaço/lugar, sobre a memória resgatada, e sobre os sentimentos despertados. À medida que as participações ocorriam, alguns aspectos literários eram levantados como a memória, a ancestralidade e a religião. Neste momento havia interferia e direcionamentos para que esses aspectos fossem melhor discutidos e associados a esta literatura.

Na sequência, foi exposto um grande cartaz com a imagem de um olho cheio de água e solicitado aos alunos que pensassem em uma palavra que, para eles, representasse aquele conto e que registrassem no cartaz. Depois que todos anotaram as palavras foi realizada a leitura e a partir delas

## **Oficina II: Memórias de uma vida (6h/aula)**

**Objetivo:** Ler o conto de Fátima Trinchão, reconhecendo na obra elementos culturais, religiosos e linguísticos de influência africana.

**Motivação:** iniciamos essa oficina exibindo uma cena da série “3%”, exibida na Netflix, na qual os artistas “Liniker +Ilu Obá de Min” cantam a música “Preciso me encontrar”. Depois, houve uma conversa livre sobre o vídeo, a letra, as figuras presentes e a mensagem do vídeo.

**Introdução:** nessa etapa, apresentamos a autora do conto que iríamos trabalhar, a autora, Fátima Trinchão, sua biografia, o livro do qual foi retirado o conto, a coletânea “Azerviche”. Foi exposto um poema da autora, “Mulheres negras mulheres”, e abriu-se espaço para as falas dos alunos. Foram mostradas imagens de Salvador-BA (cenário do conto) e apresentado o seu título, “Arlinda”, e levantamos hipóteses sobre a temática do conto.

**Leitura:** o conto “Arlinda” tem uma extensão maior do que “Olhos D’agua”, por isso, os alunos levaram as cópias para casa para leitura individual. Também foi solicitado que anotassem, no diário de leitura, as suas impressões. O encontro seguinte foi iniciado com uma leitura coletiva, necessária já que houve um espaço de tempo de 7 dias da etapa anterior para esta, precisando, assim, de um contanto mais recente com o texto para que alguns elementos ficassem mais evidentes.

**Interpretação:** a partir da leitura coletiva, os alunos socializaram o que escreveram sobre o conto no diário de leitura, sendo as interpretações conduzidas de maneira a externalizarem a relação de memória, de cultura, costumes e religião etc., presentes no conto.

Nessa socialização, questionou-se sobre a identidade do interlocutor de Arlinda, pois ele não é identificado. A partir desses questionamentos, os alunos foram estimulados a pensar nesse personagem e a criar uma personalidade para ele, pensando sobre quem ele é, sua idade, sua profissão, sobre o que ele estava fazendo ali no mesmo local que Arlinda. Considerando-se essas características, foi solicitado que reescrevessem uma parte do conto, de modo que o interlocutor interagisse com Arlinda. As produções foram compartilhadas por todos os alunos, de acordo com o que foi surgindo das produções alguns pontos foram discutidos, principalmente a predominância de um certo perfil para esse interlocutor: jovem, negro, novo morador do bairro. Levantando a reflexão do porquê a maioria pensar igual sobre esse interlocutor, e do que leva a ideia de

que só um negro estaria naquela comunidade e sendo paciente para ouvir toda a história de Arlinda? Discutindo, assim, questões de colonização.

Também foi exposto um cartaz com imagens de uma comunidade, no qual os alunos também colocaram, em uma palavra, o que o conto lhes despertou.

### **Oficina III – As vozes das mulheres negras (2h/aula)**

**Objetivo:** Apresentar autoras negras femininas e as suas produções intelectuais, discutindo a importância dessas para o cenário literário negro.

A partir dessa oficina, não procedemos à sequência básica de Cosson (2012) uma vez que intentávamos colocar em prática uma oficina de reflexão sobre a importância da literatura afro-brasileira e de escritoras femininas. Sendo assim, ela foi desenvolvida em momentos.

**1º momento:** os dois contos lidos nas oficinas anteriores foram lembrados e comparados, observando-se aspectos semelhantes entre os dois -memória, ancestralidade, religiosidade, perseverança, dificuldades, etc.

**2º momento:** a partir da discussão anterior, os alunos foram questionados sobre o porquê de se ler literatura afro-brasileira e africana; e sobre a importância da escrita feminina para a literatura e para o ativismo social.

**3º momento:** depois da conversa do segundo momento, foram apresentadas algumas escritoras afro-brasileiras (em *slides*) e realizadas leituras de poemas e apresentados livros de algumas autoras, como Carolina de Jesus, Maria Firmina dos Reis, Ana Maria Gonçalves, Geni Guimarães, Cristiane Sobral – alguns desses livros constavam na biblioteca da escola.

**4º momento:** nesse momento, os alunos foram estimulados a refletir sobre tudo o que havia sido visto até o momento, a lembrar de todos os aspectos que compunham os contos lidos, e das questões sociais e culturais que rodeiam as escritoras e a sua literatura. A partir dessa reflexão, foi solicitado que produzissem, em seu diário de leitura, um conto com a temática de sua escolha e que, assim como a literatura afro-brasileira, os representasse.

#### **Oficina 4: Produção e avaliação (4 h/aula)**

**Objetivo** -Estimular a produção literária de contos através da socialização de vivências, experiências e da imaginação.

Essa oficina constitui a entrega do produto gerado a partir das oficinas de leitura. Foi dado um tempo de sete dias entre a última oficina e o dia da socialização dos contos produzidos.

**1º momento:** foi realizada a leitura do conto “Da água”, de Cristiane Sobral, como uma motivação.

**2º momento:** nesse momento, os alunos foram estimulados a compartilharem com os colegas os contos produzidos. Uma grande parte fez a leitura na íntegra do seu conto e outros fizeram um resumo sobre o que falava seu conto.

**3º momento:** os diários de leitura foram entregues e os alunos falaram sobre como foi esse processo de escrita, se tiveram dificuldades, se gostaram, sobre o que sentiram ao escrever um conto, etc.

**4º momento:** os alunos avaliaram as oficinas, opinando se gostaram, se foi de alguma forma importante para eles, se, a partir desse momento, eles têm interesse em ler mais obras afro-brasileiras. E, em seguida, responderam algumas questões em um questionário.

#### 5.2 EXPERIÊNCIA LITERÁRIA AFRO-BRASILEIRA EM SALA DE AULA

A análise das oficinas e do produto produzido, como já mencionado anteriormente, se deram por meio da análise de como os alunos percebem os elementos próprios dessa literatura: a percepção da memória, da ancestralidade, da identidade, da religiosidade, etc. A partir dessa recepção, alguns costumes, “achismos”, imagens podem começar a ser questionados, e essa literatura pode levar a uma identificação cultural.

### 5.2.1 O horizonte de expectativa dos alunos

Para iniciar as leituras do contos afro-brasileiros, foi necessário levantar algumas questões para podermos analisar o alcance das oficinas. Algumas perguntas abertas foram feitas sobre o que era considerado literatura afro-brasileira, analisando-se o conhecimento dos alunos sobre a temática.

As primeiras perguntas se relacionavam ao conhecimento dos alunos sobre a literatura afro-brasileira e sobre quais personagens encontramos nela. As respostas ofereceram suporte para determinar a ação das oficinas.

Tabela 1- Respostas à pergunta 1 do questionário

<b>O que acha que irá ler na literatura afro-brasileira (temática)?</b>	
Histórias que envolvem pessoas afro-brasileiros	8
Histórias sobre negros	5
Histórias dos africanos	6
A vida dos escravos	7
Não sei	4
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 2 - Respostas à pergunta 2 do questionário

<b>Quem são os tipos de personagens dessa literatura?</b>	
Negros	13
Negros e africanos	8
Escravos	9
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos dados obtidos, observa-se que os alunos, em sua maioria, não têm noção do que seria uma literatura afro-brasileira e de quais temáticas ela aborda, pois muitos vinculam essa literatura à história dos africanos (06 alunos), como se fosse algo distante de nós, ou relacionam essa literatura ao período em que os negros foram escravizados (07 alunos), mantendo-se associações pejorativas em relação aos negros, a partir dessa ação desumana que é a escravidão, sem se pensar em um presente para essas pessoas. Outros nem param para pensar nessa literatura, como 04 alunos, que nem levantaram hipóteses.

Outro ponto de relevância levantado na pesquisa é sobre o pensamento de quem seria o autor dessa literatura e se já leram alguma literatura afro-brasileira. Do grupo de respostas, 03 afirmam não saber, 02 acreditam que membros da Academia Brasileira de Letras, já 04 alunos acham que qualquer pessoa pode escrever uma literatura afro-brasileira, 07 alunos acham que qualquer pessoa que não quer deixar a cultura africana morrer, e 04 acham que pessoas que se inspiram em suas próprias histórias. As respostas mostram que, em sua maioria, 20 alunos, pensam que qualquer pessoa faz uma literatura afro-brasileira, desde que retrate negros, africanos e que fale da sua cultura. Na Tabela 3 elencamos as respostas, que no caso específico dessa pergunta, foram dadas de várias formas, mas para melhor esquematização agrupamos em frases com mesmo sentido para melhor analisar.

Tabela 3-Resposta à pergunta 3 do questionário

<b>Quem são os autores dessa literatura?</b>	
Pessoas negras que buscam espalhar sua cultura	3
Afro-brasileiros	4
Afro-brasileiro ou africanos	1
Negros	2
Pessoas que se inspiraram em suas próprias histórias	4
Pessoas que não querem deixar essa cultura morrer	7
Qualquer pessoa	4
Membros da Academia Brasileira de Letras (ABL)	2
Não sei	3
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Sabe-se que esse pensamento distanciado do presente acontece porque muitos livros lidos por esse público, durante o período escolar, apresentam personagens negros, no entanto, esses são representados sob a ótica do branco, sendo sempre carregados de estereótipos em forma de palavras, imagens e outros procedimentos narrativos que reforçam o preconceito e a discriminação. Isso se confirma nas respostas dadas quando indagados se os alunos já tinham lido alguma obra afro-brasileira.

Tabela 4-Respostas à pergunta 4 do questionário

<b>Já leu algum texto literário que pode ser considerado literatura afro-brasileira? Se sim, qual?</b>	
Acho que sim (não citou)	8
Sim, a Escrava Isaura	3
Sim, A Moreninha	1
Não	13
Não que eu me lembre	5
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>

Fonte: Elaborado pela autora

Entre as respostas, foram apresentados títulos de dois livros que possuem personagens negros, no entanto, são obras que trazem a visão do branco e cujo intuito não era de discutir questões sociais e culturais dos negros. A maioria dos alunos, 13, afirmam que não leram, não conhecem a literatura afro-brasileira e 05 falaram que não se lembram, evidenciando assim de que, provavelmente, mesmo que esse já tenha lido essa literatura, a experiência não foi significativa.

Evidencia-se, assim, que as expectativas dos alunos para a leitura dos contos selecionados nesta pesquisa era a de encontrar personagens que normalmente são os que permeiam a literatura ao longo do tempo: caricatos, situados numa posição de escravidão, ou em posição territorial distante da nossa, tendo vivências diferentes, por serem africanos.

Dessa forma, as oficinas aconteceram e as interpretações, realizadas e socializadas oralmente e na escrita no diário de leitura, permitiram compreender como alguns aspectos da literatura afro-brasileira foram percebidos pelos leitores e como essa literatura inspirou positivamente, produzindo aceitação, respeito e empatia, através da memória, da oralidade, da escrevivência e do reconhecimento do outro.

### 5.2.2 A memória e a ancestralidade

A memória permite um encontro com o passado, com o coletivo e com sua ancestralidade. Os contos trabalhados, assim como a maioria das obras afro-brasileiras, são carregados de memórias, que os lançam numa ancestralidade

africana. A memória na literatura é responsável por levar o leitor a lugares e a ter experiências que não fazem parte de sua vida. Como descrito nas experiências leitoras abaixo, no qual os leitores marcam o despertar da imaginação, da experiência sensorial de se imaginar na cena descrita e de perceber a influência africana nas narrativas.

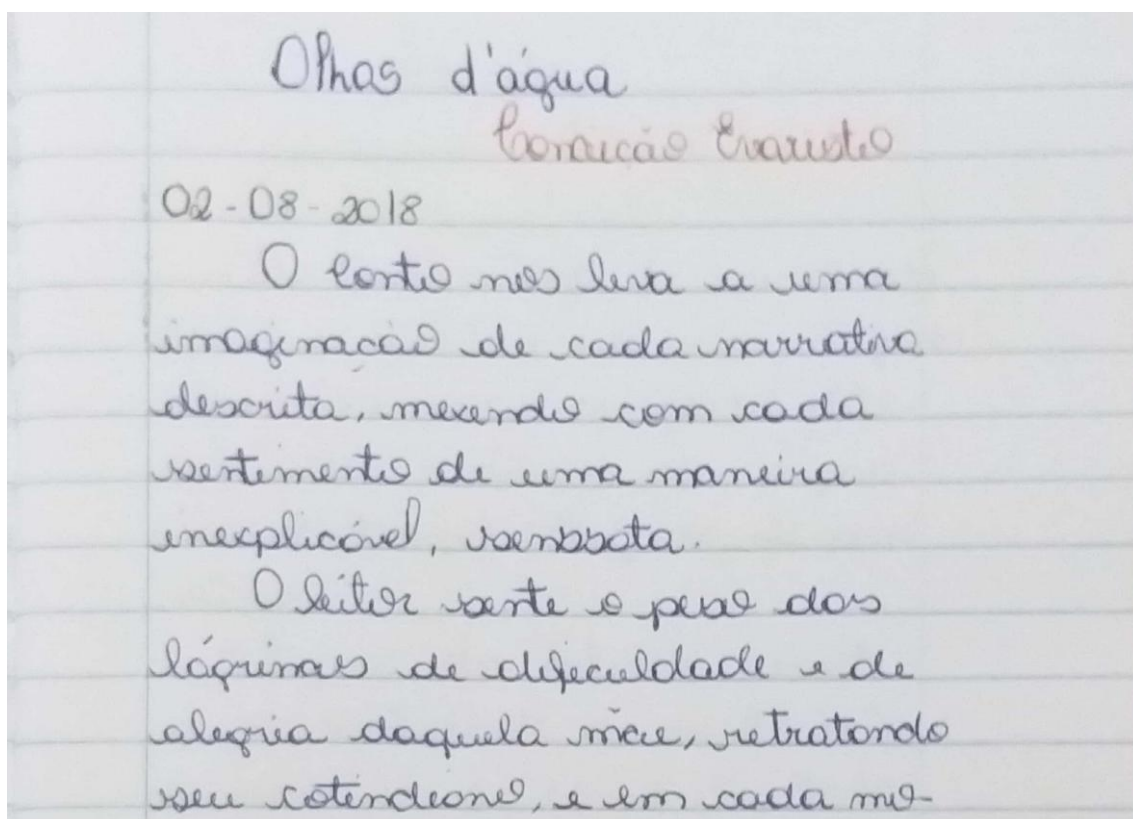


Figura 2. Trecho de uma análise do conto "Olhos D'água" -Sentimentos despertados pelo conto



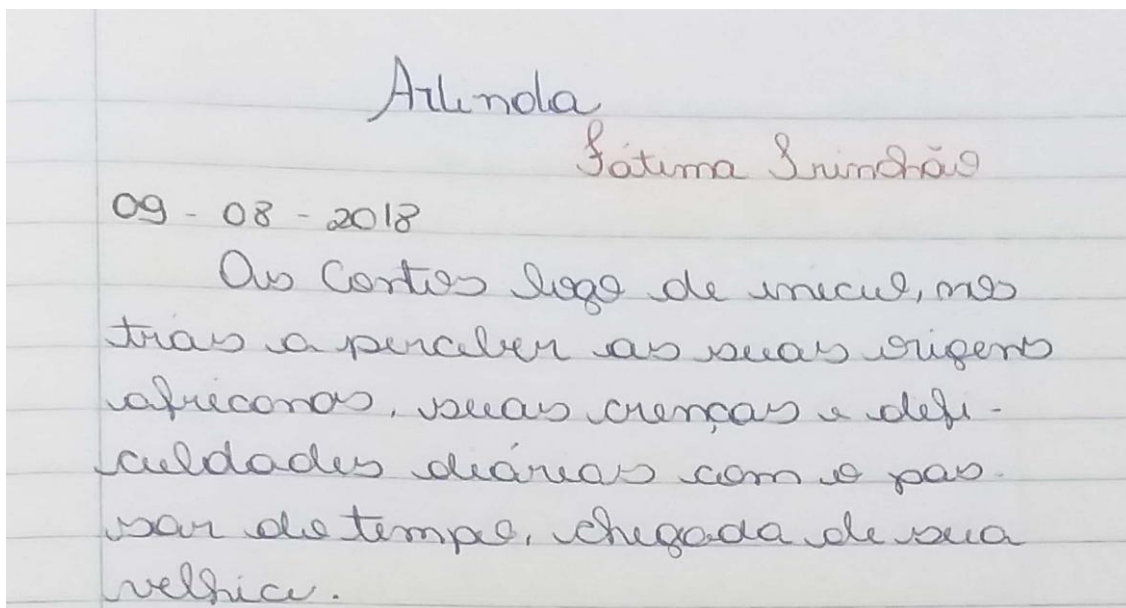


Figura 3. Trecho de uma análise sobre o conto "Arlinda" – Memória e ancestralidade

O resgate das memórias, feito nos contos, pelas narradoras, levou aos alunos/leitores a acessarem as suas memórias, buscando lembranças que associassem ao que foi narrada, como o relatado abaixo, no qual momentos vividos com a mãe- alegres e tristes - são relembrados pelo leitor.

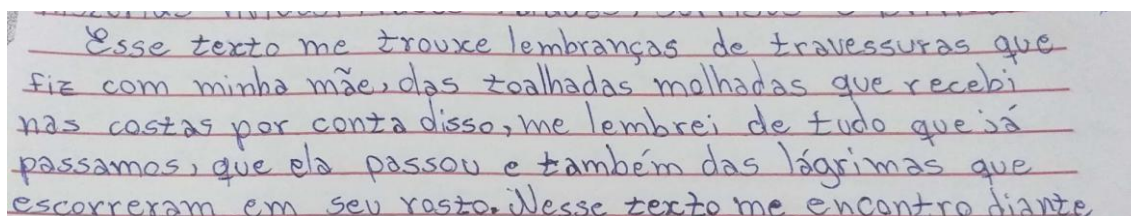


Figura 4. Trecho de uma análise do conto "Arlinda"- Resgate de lembranças do aluno

Ao externalizarem suas memórias, incentivados por outras memórias (no caso, das narradoras), acontece um processo de identificação, pois, segundo Von Simson (2006), as memórias, quando compartilhadas, constroem sólidas pontes de relacionamento entre os indivíduos.

Essa memória compartilhada, enquanto desejo latente do homem pós-moderno, que entretanto se realiza numa relação não inserida na lógica de mercado, nos leva a construir redes de relacionamentos nas quais é possível focalizar em conjunto aspectos do passado, envolvendo participantes de diferentes gerações de um mesmo grupo social. Nesse processo utilizam os "óculos do presente", para reconstruir vivências e experiências pretéritas o que nos propicia pensar em bases mais sólidas e realistas nossas futuras ações (VON SIMSON, 2006, p.4).

ela fala, "A mãe do via de uma moçuca triste e com um destino  
melhado" então me lembrei quando eu tinha 6 anos de idade,  
e ela a procura de trabalho em casa sustentando, então ela via  
e mãe sabia a hora de volta eu ficava tomando conta de meus  
irmãos então eu ficava não sabia enquanto ela ia trabalhar  
e quando ela voltava era uma felicidade para mim e  
meus irmãos, e foi isso me emocionou com essa história  
de começo ao fim.

Figura 5. Trecho de uma análise do conto "Olhos D'agua" -Memórias do aluno

Olhos D'água

Esse conto mexe com os sentimentos,  
traz lembranças, felicidades e tristezas.  
Faz com que a gente sinta a pro-  
teção de uma mãe que traz muitos  
emoções e sofrimentos, mas tenta  
se manter forte e aqui para ver  
as filhas bem.  
ele faz sentir todas as emoções dela  
me se fosse a minha mãe, sinto  
então de ir até ela e abraçá-la e  
dizer que "eu estou ao seu lado".

Figura 6. Trecho de uma análise do conto "Olhos d'água" -Sentimentos despertados pelo conto

Nesses trechos acima, percebemos como os contos trouxeram à tona as memórias desses alunos, memórias familiares, de vida, que, assim como as personagens dos contos, mostram a vida de luta e de resistência desses alunos, e que trazem ao centro da cena, as mulheres, as mães, como figuras de apoio e de força, despertando um sentimento de cumplicidade e empatia como quando o(a) aluno(a) escreve que tem vontade de abraçar a mãe do conto "Olhos d'água" e dizer que tudo vai ficar bem, porque essa a faz lembra a sua própria mãe.

Outro aspecto mencionado nos diários de leitura é o da memória como instrumento de resgate de valores, costumes e culturas passadas, sendo muito significativas para o fortalecimento de valores e de costumes presentes. Veja o trecho no qual o leitor reconhece esse resgate.

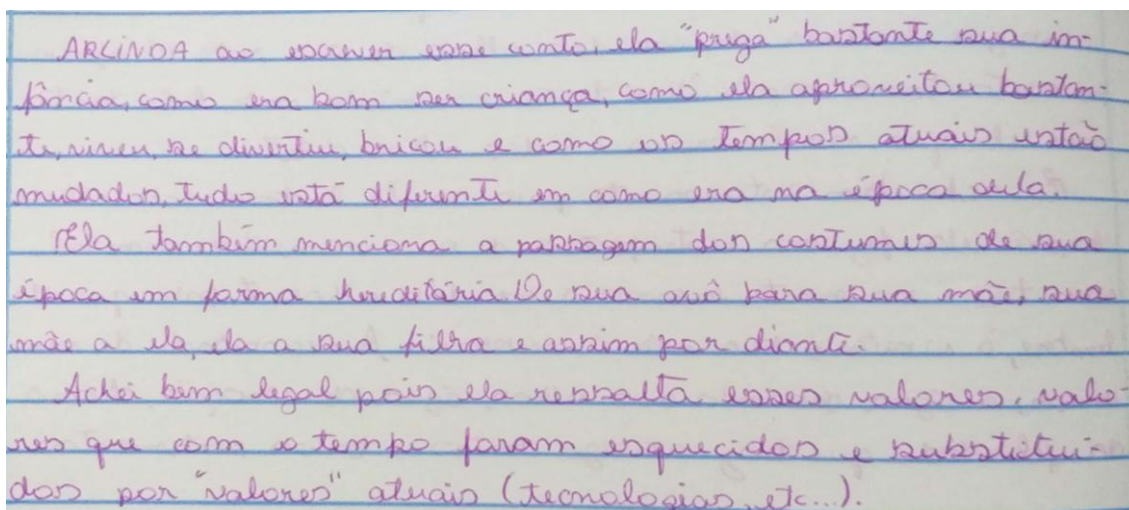


Figura 7. Trecho de uma análise do conto "Arlinda" – Valorização das memórias

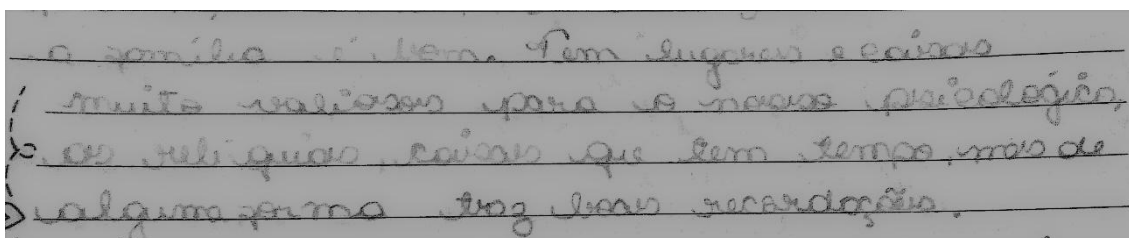


Figura 8. Trecho de uma análise do conto "Olhos d'água" - Valorização da memória

A memória individual e a coletiva possibilitam a reflexão sobre as vivências e os valores culturais, que, ao serem acessados, possibilitam o reconhecimento do outro na sua vida e, conseqüentemente, possibilitam a formação do ser dentro de uma comunidade, orientando suas ações e escolhas presentes.

### 5.2.3 O reconhecimento da oralidade como fonte de conhecimento

A tradição oral está ao alcance dos homens, acontecendo de acordo com o entendimento humano, recuperando e relacionado todos os aspectos da vida. O espírito e a material são indissociáveis na oralidade (BÂ, 2010).

Pensar em literatura afro-brasileira é pensar em cultura oral, pois estamos falando de uma literatura fundada na oralidade, a cultura africana. No trecho a seguir, a narrativa foi destacada, pois o aluno(a) sentiu-se cativado(a) pela sensação de estar ouvindo alguém contar uma história, relacionando, inclusive, essa sensação com a facilidade de ensinar, de passar uma lição.

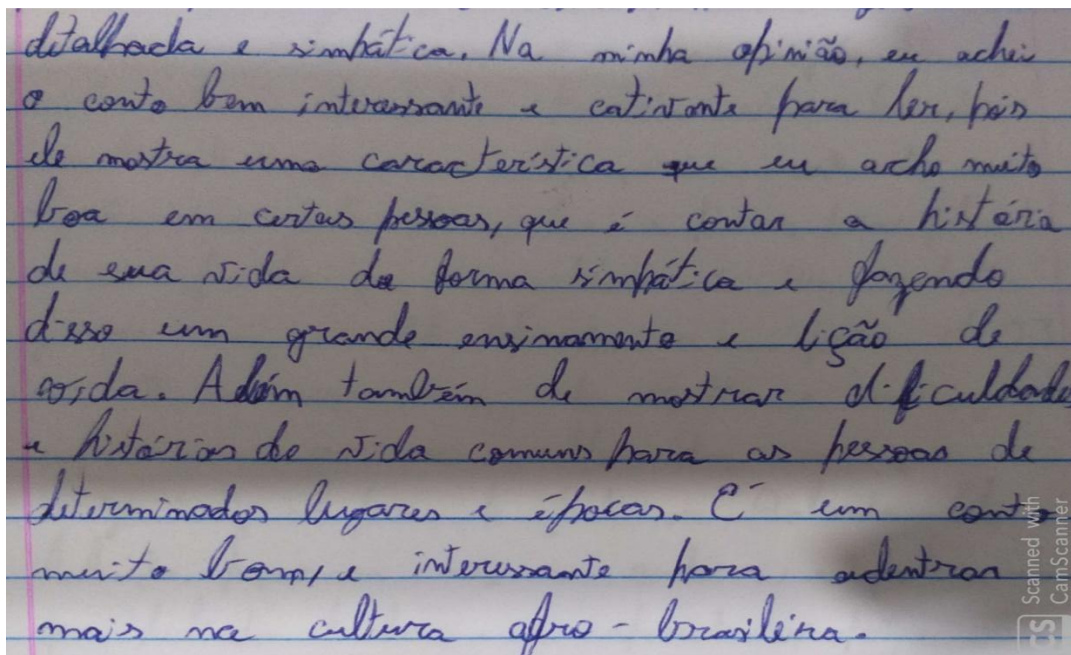


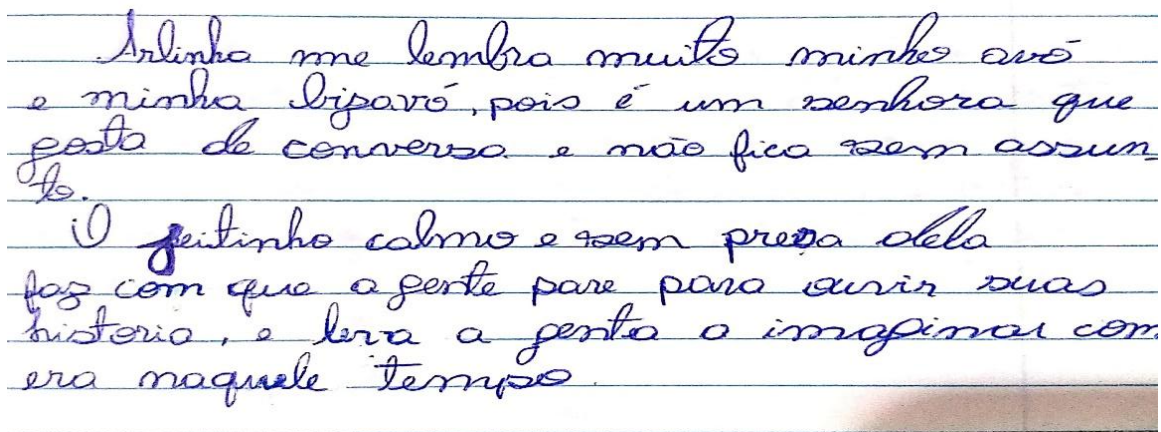
Figura 9. Trecho de uma análise do conto "Arlinda"- Reconhecimento da oralidade

Reconhecer esse aspecto, a sua importância para a narrativa e para o efeito que ela tem no leitor, torna a sua prática de grande valor para a manutenção de uma cultura afro-brasileira e para a valorização da diáspora.

O conto "Arlinda" desenvolve-se a partir dessa prática da oralidade. A protagonista vai contando ao seu interlocutor sobre a sua vida naquela comunidade desde a sua infância, o que foi percebido pelo leitor/leitora do trecho acima. Assim como na cultura africana, na qual os mais velhos são os guardiões da memória, a personagem, com sua história, menciona várias situações de vida que envolvem a família e vizinhos e que são permeadas de cultura e costumes. Na cultura africana, é missão dos anciões, por terem maior experiência de vida, passarem as memórias para as novas gerações, para que possam sobreviver nos novos tempos.

Ao reconhecerem esse resgate do passado e dos seus costumes pela oralidade, muitos alunos, como o autor do trecho a seguir, logo se identificaram com a

personagem. Foram despertadas memórias de costumes de suas mães e avós, que, assim como a personagem do conto, adoram contar história cheias de detalhes. Hampâté Bâ (2010, p. 211) pontua que “de maneira geral, a memória africana registra toda a cena: o cenário, os personagens, suas palavras, até mesmo os mínimos detalhes das roupas”.

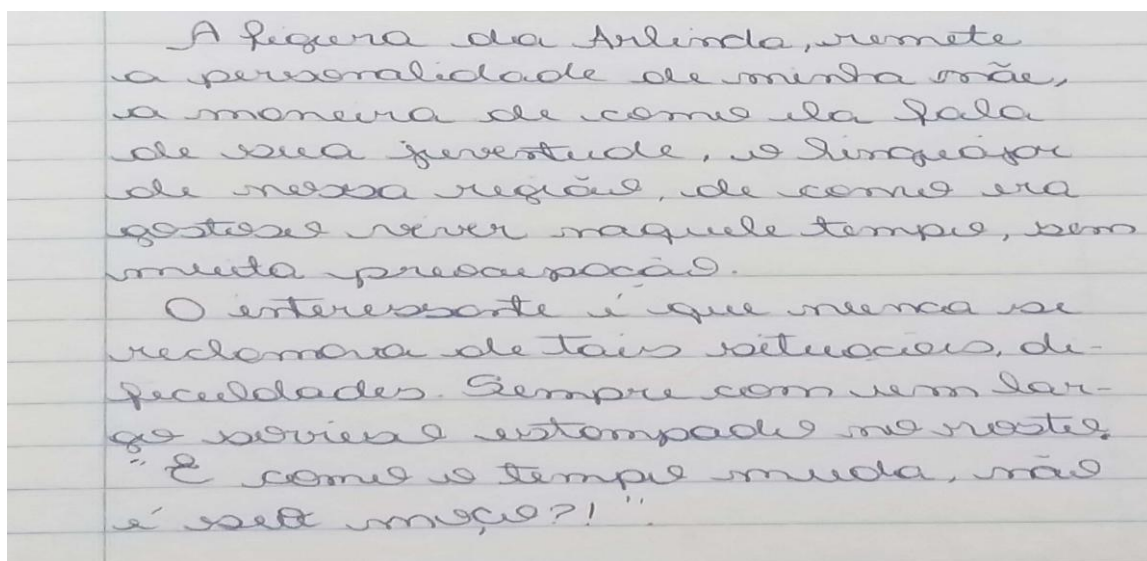


Arlinda me lembra muito minha avó e minha liparó, pois é um senhorita que gosta de conversa e não fica sem assunto.

O feitinho calmo e sem pressa dela faz com que a gente pare para ouvir suas histórias, e era a gente o imaginar com era naquele tempo.

Figura 10. Trecho de uma análise do conto 'Arlinda'- Reconhecimento da oralidade

A oralidade, presente na narrativa, aproximou os leitores da personagem, fez com que eles quisessem escutar, ler, toda a história, seja porque a personagem lembrou alguém da família, seja por quererem ouvir suas memórias e vivências. Nesse momento, o olhar para o outro e para a sua vida é acionado internamente nesses leitores, que podem desenvolver ideias de tolerância, de autoaceitação, de respeito às diferenças étnico-culturais.



A figura da Arlinda, remete a personalidade de minha mãe, a maneira de como ela fala de sua juventude, o sotaque de nossa região, de como era gostoso viver naquele tempo, sem muita preocupação.

O interessante é que nem se recordava de tais situações, dificuldades. Sempre com um largo sorriso estampado no rosto. "É como o tempo muda, não é assim?"

Figura 11. Trecho de uma análise do conto "Arlinda"- Reconhecimento da história do outro

Em uma sociedade na qual as pessoas compartilham informações, “achismos”, fofocas, com uma rapidez tão grande, graças à internet, ter jovens parando para ouvir, ler, uma senhora contar a sua história, suas memórias, entrelaçadas em suas lembranças, é de um resgate pessoal e coletivo sem igual.

#### 5.2.4 As escrevivências (A escrita de si)

A literatura afro-brasileira se faz em um projeto de representação, que dá voz às inquietações, angústias, saberes, conhecimento daqueles que a produzem. Ao entrarem em contato com essa literatura que vem de uma escrevivência, os alunos sentiram-se no mesmo direito e com vontade de escrever aquilo que representasse suas vidas. A produção dos contos (produção solicitada ao final das oficinas) possibilitou um mar de realidades. A maioria dos contos produzidos são histórias reais, histórias que representam esses alunos.

As memórias individuais e familiares foram acessadas, e as histórias foram contadas pelas mães, tias, avós e avôs. O resgate das memórias feitas pela oralidade permitiu aos alunos terem um contato íntimo com as suas famílias, possibilitando cumplicidade e empatia.

Dos 30 contos produzidos ao final das oficinas, 20 são histórias de vida dos alunos ou de suas famílias. Esses, ao apresentarem (lerem seus contos) mostraram-se emocionados e ao mesmo tempo ansiosos por terem aquele momento de destaque para falarem de si, da sua família, das suas memórias e dos seus desejos.

São histórias que contam memórias, mas há também contos que falam sobre o presente e sobre as relações sociais desses adolescentes. Muitos contos retratam situações que esses leitores não encontram nas literaturas lidas na escola: situações de homossexualidade, depressão, e discriminação racial e social, e de questões de gênero como apresentado nos trechos:

→ Armária Mainha

Hoje me veio a lembrança de mainha, que desde pequena pra mim é uma mainha, minha infância foi com sete irmãs, penso, na infância, ela saía um pedinho pra lavar roupa no rio quando ainda estava vivo. Lá em casa começa

Figura 12. Conto memorialista de temática feminina e negra (trecho)

conto:

De mãos atadas

Enquanto Isabela pegava um ônibus para ir a escola, seus pensamentos conturbados lhe levava para aquela manhã e aquela conversa com os seus pais, onde tudo saiu de forma inesperada.

Isabela, agora com 18 anos resolveu contar aos seus pais sobre Esther, sua namorada. Apesar de saber que poderia ser difícil como Esther mesmo havia arisado, Isabela achou que poderia ter uma conversa amigável com seus pais, visto que sempre foi uma boa filha.

Naquela manhã de quinta-feira, Isabela chama seus pais e diz ser destida, no mesmo instante começou a confusão gritos e discussões. A partir desse dia seus pais passaram a fingir que Isabela não existia. Duas semanas se passaram e ela sentindo-se triste com a situação, resolveu romper seu relacionamento, visando o bem estar de sua família.

Figura 13. Conto de temática homossexual (trecho)

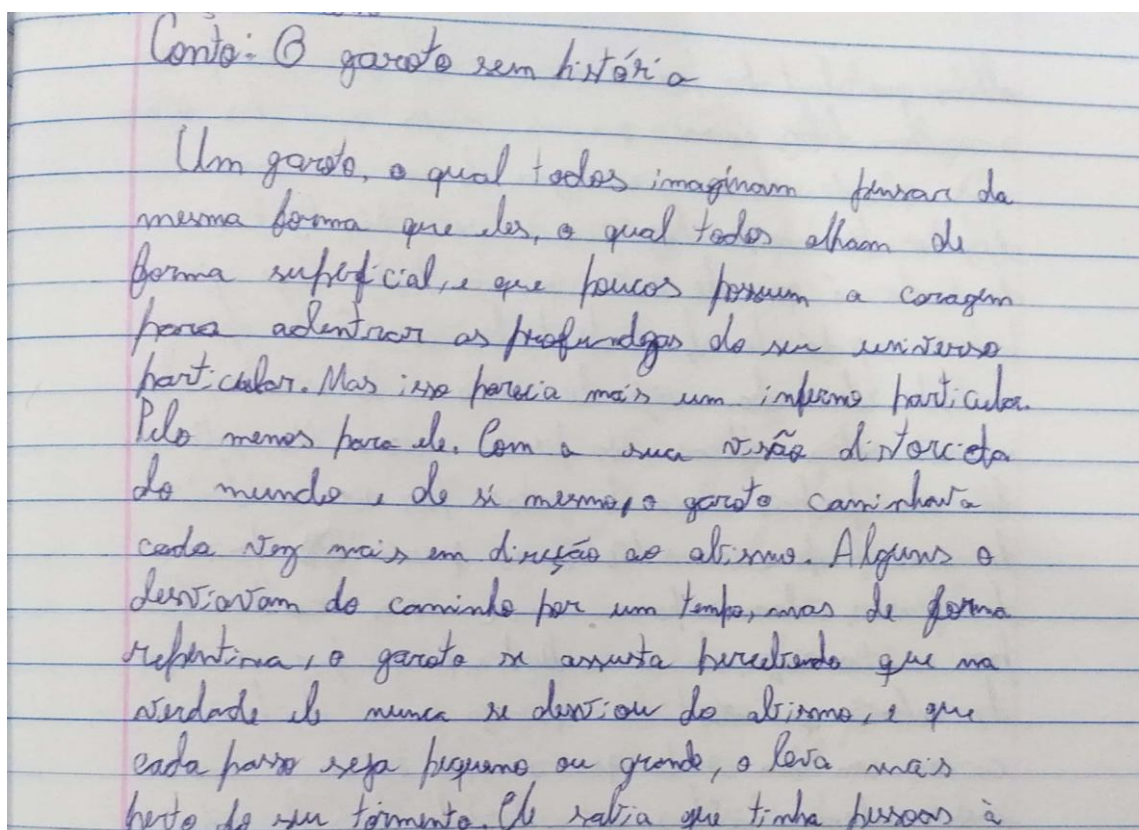


Figura 14. Conto de temática existencial (trecho)

Ao falarem de si, de sua realidade, os alunos incorporam na sua escrita marcas e o lugar de fala. A escrita dá vazão às inquietações, levando a um processo de reconhecimento identitário, e, conseqüentemente, de aceitação de si e do outro, revelando uma necessidade de expor e relatar vivências, dando a voz para situações e aspectos que esses jovens não leem na escola, por não ser disponibilizada.

Assim como as memórias foram transcritas, sendo importante nesse processo de olhar a si e ao outro, houve também a criação ficcional, influenciada pelas discussões das oficinas, despertando nos alunos, negros e brancos, a vontade de falar das questões raciais e de gênero.

A criação ficcional, permite que as experiências cotidianas, os saberes construídos e as “verdades” estabelecidas sejam expostos através da linguagem literária.



A criação literária repousa sobre este paradoxo, e o problema da verossimilhança no romance depende desta possibilidade de um ser fictício, isto é, algo que, sendo uma criação da fantasia, comunica a impressão da mais lídima verdade existencial (CANDIDO, 2005, p.55).

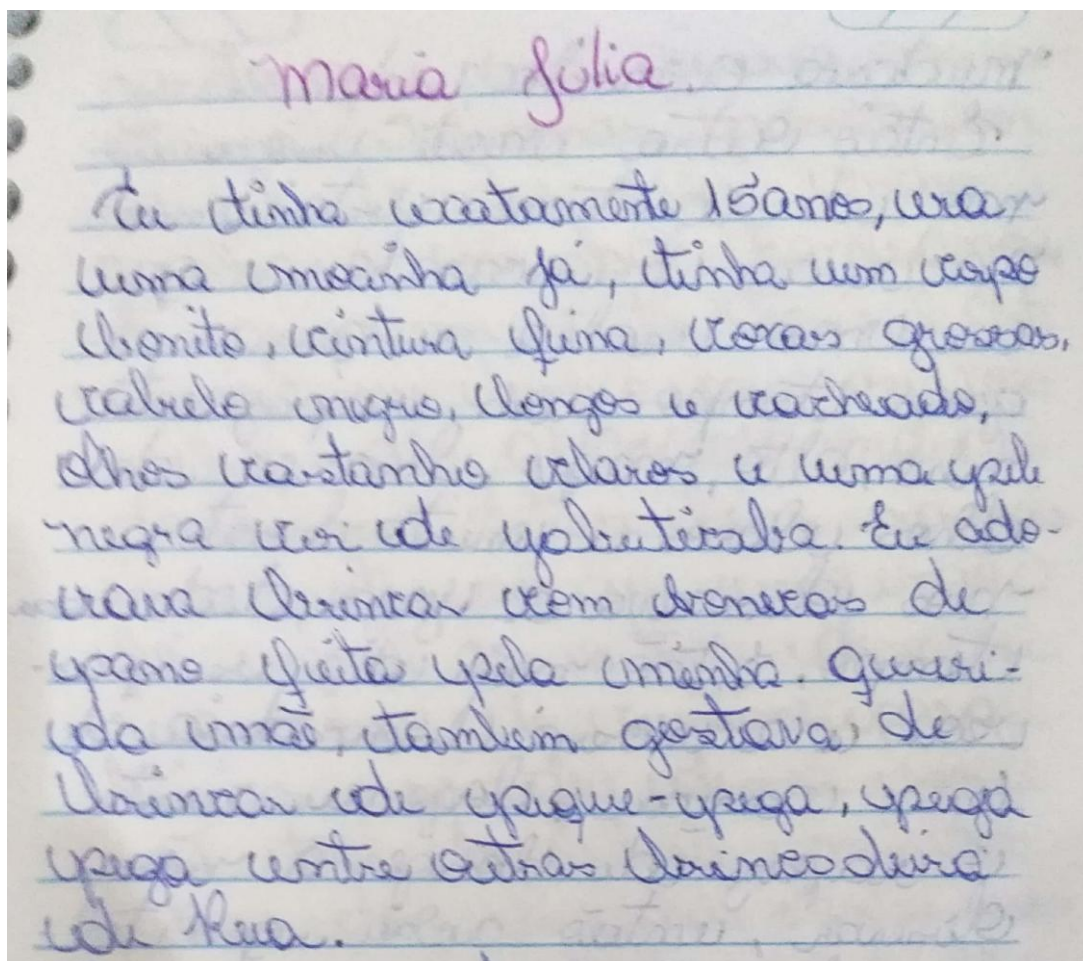


Figura 15. Conto ficcional de temática racial e de gênero (trecho)

A perseverança e persistência das mulheres que compõem os contos perante as dificuldades foram destacadas pelos alunos, levando muitos alunos a fazerem associações com mulheres que rodeiam suas próprias vidas, e a constatarem nas socializações orais, a força da mulher diante das dificuldades que enfrentam nesse mundo machista.

uma mulher forte, que se passou por inúmeras dificuldades, não esquece o seu passado, e que viveu seus pais, mantém sua cultura, sem mudar a si mesma. Ela não trancaria sua vida por nada...  
Realidade...

Figura 16. Trecho de uma análise do conto "Arlinda" - Reconhecimento da força feminina

\*ARLINDA\*  
Que texto lindo, algo realmente transformador, nos faz refletir uma vida, ela conta sua história e vemos que ela foi uma pessoa pobre, mas apesar de tudo era uma pessoa alegre e que acreditava nos seus princípios, esse texto nos leva ao passado e ao mesmo tempo ao presente, realmente inspirador

Figura 17. Trecho de uma análise do conto "Arlinda" - Reconhecimento da força feminina

A questão de gênero foi aspecto importante nas oficinas e na relação de reconhecimento, pois as narrativas de autoria feminina colocam a mulher na cena literária, dando-lhes a vez e possibilitando um destaque que ajude a estabelecer uma nova visão sobre as mulheres negras. Isso conduz o leitor a uma posição crítica sobre a mulher e sobre as suas representações, o que pode levar também a uma descoberta identitária.

Maia Come Todos os Anãos.

Éra melodos de 1975, dia chuvoso, de Junho, noquele dia nasceu Maia, olhos azules cabelos escuros, ~~o~~ uma típica negra, se completar 5 anos Maia recebeu a responsabilidade de trabalhar, trabalhava na feira com sua mãe, sua mãe era uma mulher forte e rígida, mas sabia acrescentar doçura nos momentos que era necessário, Maia era

Figura 18. Conto memorialista com temática racial e de gênero (trecho)

Essa força feminina (descrita na figura 19), moldada através de lutas e de sofrimento, também foi retratada por meio de imagem que busca representar, visualmente, as impressões do leitor e os sentimentos despertados por ele

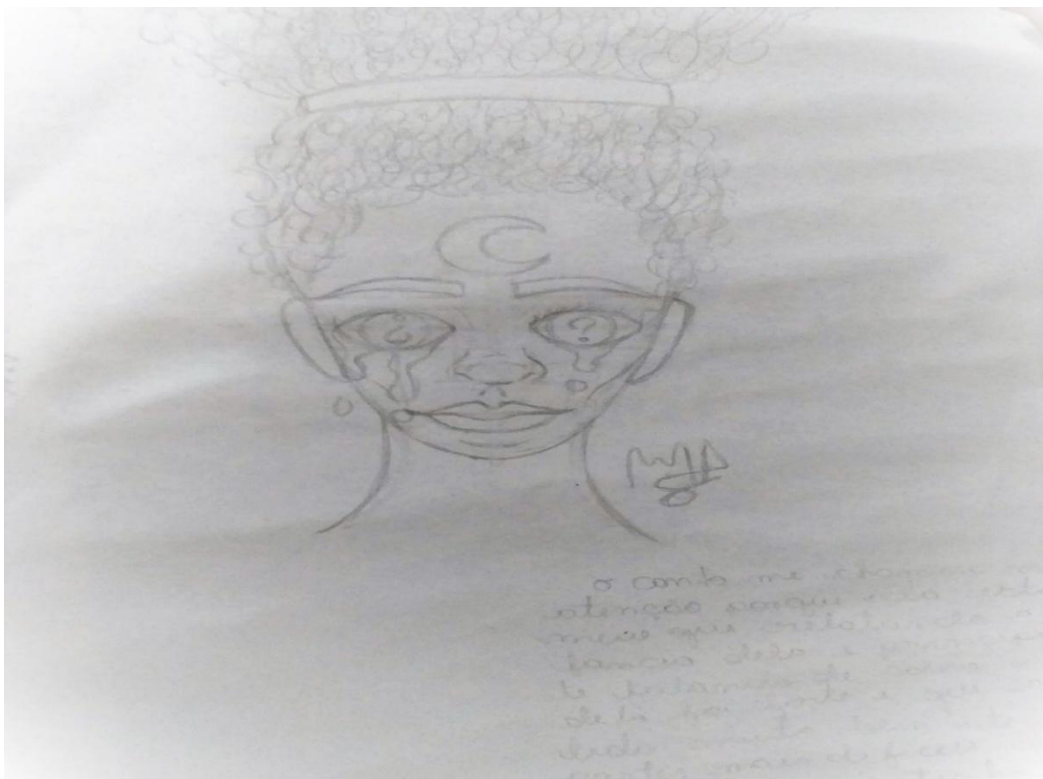


Figura 19. Desenho retirado de um dos diários de leitura, referente ao conto "Olhos d'água"

Dos 30 contos produzidos, 20 traziam personagens femininas, sendo que, desses, três são de autores masculinos, sendo o restante todo de autoria feminina, o que indica que ocorreu uma identificação de resistência, de coragem e de ancestralidade que rodeia todo os contos.

#### 5.2.5 O olhar para o outro

A literatura afro-brasileira permite que as vozes negras sejam ecoadas e as suas vidas ficcionadas, refletindo escrituras. O contato do leitor com essa literatura leva-o a perceber o outro, a ter empatia por suas vivências, assim como permite autoconhecimento e descoberta de si, tornando-se um ser mais humanizado, como teoriza Cândido (2011).

Não pode ter sido diferente o desenvolvimento desses aspectos nos alunos envolvidos com as oficinas de leitura de literatura afro-brasileira. Sabemos que não é rápido e fácil um *feedback* positivo, mas sabemos que é possível desenvolver curiosidade, vontade, interesse, em alguns leitores, por continuarem a ler essa literatura e a se questionarem mais sobre a sua ausência nas escolas.

Para avaliarmos as oficinas e as expectativas dos alunos em relação a elas, aplicamos um questionário de pesquisa com quatro perguntas sobre a literatura afro-brasileira feminina e sobre a temática das oficinas em geral.

Primeiramente, foi solicitado que os alunos fizessem um comentário, um relato das suas experiências com os textos lidos. A maioria relatou ter gostado dos textos, das temáticas apresentadas: cultura, religião, memórias, etc.

1-Você leu, durante as oficinas, textos da Literatura Afro Brasileira Feminina. Comente as suas impressões e experiência com esses textos.

Eu live muito reconhecimento com conteú-  
mentos de minha própria vida, e isso fez com que  
eu me sentisse acolhido por essas literaturas de  
forma que despertou o interesse e a vontade de  
ler mais literaturas voltadas para o Afro Brasileiro,  
espero que essa literatura alcance mais pessoas  
e garha o reconhecimento que lhe é necessário.

Figura 20. Resposta à pergunta 1 da avaliação final- Autorreconhecimento dentro da literatura afro-brasileira

1-Você leu, durante as oficinas, textos da Literatura Afro Brasileira Feminina. Comente as suas impressões e experiência com esses textos.

Os textos nos mostra o grande valor do povo negro em nossa sociedade  
e sua muita importância. Mostra suas lutas do dia a dia e como eles  
enfrentam isso, e é bem legal olhar tal história como ponto de vista deles  
que passam por tais situações e sofrem na pele.

Figura 21. Resposta à pergunta 1 da avaliação final- Valorização do negro

1-Você leu, durante as oficinas, textos da Literatura Afro Brasileira Feminina. Comente as suas impressões e experiência com esses textos.

Acredito que estes textos com quais tivemos contato, são de  
extrema importância para muitos de nós que ainda não conheciam  
esse tipo de literatura. As experiências que tive foram em sua maioria  
o sentimento de empatia, pois são fatos bem próximos de minha realidade.

Figura 22. Resposta à pergunta 1 da avaliação final- Valorização da literatura afro-brasileira

Outro aspecto observado foi a surpresa com os textos lidos, alguns relataram que pensavam que não iriam gostar, que seriam textos chatos, um aluno até mesmo relatou que pensou que iria ler textos carregados de “mimimi”, expressão tão usada hoje para desmerecer, negatar as lutas e as discussões raciais, tendo como base a famosa meritocracia racial.

1-Você leu, durante as oficinas, textos da Literatura Afro Brasileira Feminina. Comente as suas impressões e experiência com esses textos.

Logo no começo, eu achava que seria chato trabalhar com essa literatura, mas ao decorrer das aulas os textos despertou novos sentimentos em mim. Foi uma ótima experiência, refletimos sobre o passado, falamos sobre as religiões, foi maravilhoso.

Figura 23. Resposta à pergunta 1 da avaliação final- Novo horizonte de expectativa

1-Você leu, durante as oficinas, textos da Literatura Afro Brasileira Feminina. Comente as suas impressões e experiência com esses textos.

OLHA, PRIMEIRO ACHEI QUE SERIAM HISTÓRIAS CHEIAS DE MIMIMI, MAS NÃO FOI ISSO QUE ENCONTREI. SÃO TEXTOS CHEIOS DE FORÇA, DE CULTURA. AS PERSONAGENS SÃO MULHERES FORTES, GUERREIRAS, MAS TAMBÉM SOFREM - RAS, POIS VIVE NUM MUNDO MACHISTA, E QUE PRECISAM LUTAR MUITO NESSE MUNDO, PRINCIPALMENTE PARA PROTEGER A FAMÍLIA.

Figura 24. Resposta à pergunta 1- Mudança no horizonte de expectativa

Percebemos, com esses relatos, que o horizonte de expectativa sobre essa literatura foi quebrado, algo novo, inesperado tomou conta desses leitores. Jauss (1994) pontua que há experiência literárias com obras até então desconhecidas, como é o caso da literatura afro-brasileira para os alunos participantes desta pesquisa, em que o leitor cria um horizonte de expectativas cunhado a partir de convenções de gênero, estilo que, depois, será reelaborado.

Há obras que, no momento de sua publicação, não podem ser relacionadas a nenhum público específico, mas rompem tão completamente o horizonte conhecido de expectativas literárias que seu público somente começa a formar-se aos poucos. Quando, então, o novo horizonte de expectativas logrou já adquirir para si validade mais geral, o poder do novo cânone estético pode vir a revelar-se no fato de o público passar a sentir como envelhecidas as obras até então de sucesso, recusando-lhes suas graças (JAUSS, 1994, p.28).

Outras perguntas questionavam acerca do interesse de continuar a ler literatura afro-brasileira de autoria feminina, e da importância do estudo dessa literatura

na escola. Dos 30 alunos envolvidos nas oficinas, 25 disseram ter interesse e deram respostas positivas aos estudos dessa literatura na escola.

2- Depois de ler e discutir a literatura afro brasileira de autoria feminina, você tem interesse em continuar a leitura dessa literatura? Por quê?

Sim, porque foi algo novo para mim e que me chamou bastante atenção, me fez lembrar de algo parecido com o que vivi, despois de muitos sentimentos em mim.

Figura 25. Resposta à pergunta 2 da avaliação final- Interesse em continuar a ler a literatura afro-brasileira por se reconhecer nela

2- Depois de ler e discutir a literatura afro brasileira de autoria feminina, você tem interesse em continuar a leitura dessa literatura? Por quê?

Sim, pois é uma perspectiva de mundo diferente com a qual estou acostumado a ler e é bem mais próxima da minha realidade.

Figura 26. Resposta à pergunta 2 da avaliação final-Interesse em continuar a ler literatura afro-brasileira por apresentar um outro mundo

4- Você acha importante o estudo da literatura africana e afro brasileira na escola? Por quê?

Sim, porque é um tipo de literatura pouco abundante, porém trata-se de uma literatura muito importante para a valorização e o reconhecimento dos negros e de suas histórias.

Figura 27. Resposta à pergunta 2 da avaliação final- Interesse em continuar a ler literatura afro-brasileira por valorizar o negro

2- Depois de ler e discutir a literatura afro brasileira de autoria feminina, você tem interesse em continuar a leitura dessa literatura? Por quê?

Sim, pois a mulher só pode ser mulher e já negra, e ainda sendo negra é peso em dobro, então é bastante interessante ler/discutir as histórias dessas guerreiras que já passaram por tanto.

Figura 28. Resposta à pergunta 2 da avaliação final - Interesse em continuar a ler literatura afro-brasileira feminina por valorizar a mulher negra

Houve, no entanto, alunos que não demonstraram vontade de continuar a leitura dessa literatura, porém, sabemos que esse processo de conscientização e de sensibilização não é fácil e rápido. Ainda mais quando há, somado a isso, o desinteresse de ler qualquer texto literário.

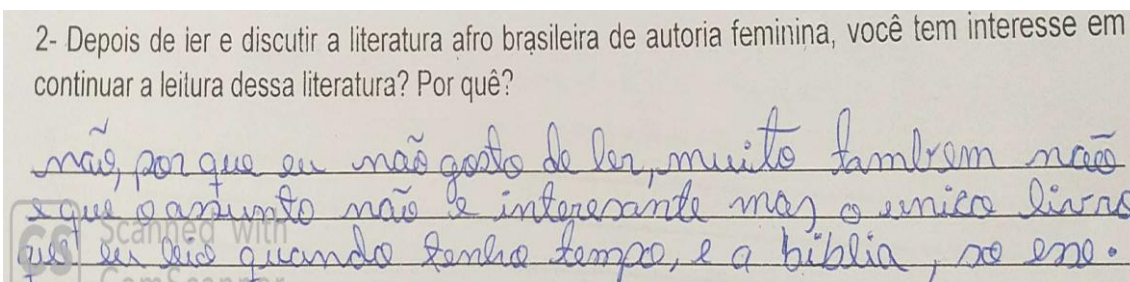


Figura 29. Resposta à pergunta 2 da avaliação final- Não tem interesse em continuar a ler literatura afro-brasileira

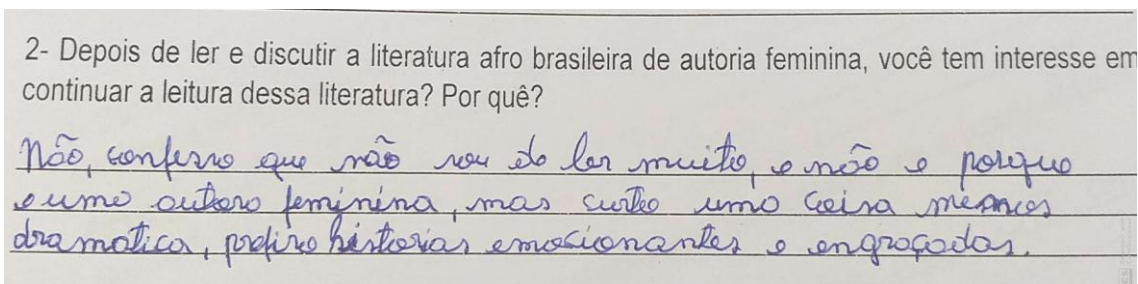


Figura 30. Resposta à pergunta 2 da avaliação final- Não tem interesse em continuar a ler literatura afro-brasileira.

A leitura dos contos da literatura afro-brasileira permitiu o contato dos alunos com uma escrita de resistência e de representação, na qual, de alguma maneira afetou a esses leitores despertando o interesse pelo outro e por sua história.

Os cartazes (imagens abaixo) mostram, através das palavras a percepção do leitor sobre as lutas diárias e históricas presentes nessa literatura. Palavras como luta, amor, história, força, representatividade, fé, saudade, lembranças, etc., foram relacionadas aos sentimentos despertados nos alunos ao final de cada oficina refletindo a receptividade e valorização das situações lidas e discutidas.

Algumas palavras que podem carregar valores negativos, quando se aborda questões raciais, também foram citadas - escravidão, tristeza, sofrimento -, no entanto, no momento da explicação do porquê da escolha da palavra, as justificativas refletiram uma associação de empatia, de pensar a dor do outro e sentir-se doído pelo o que a personagem passou.



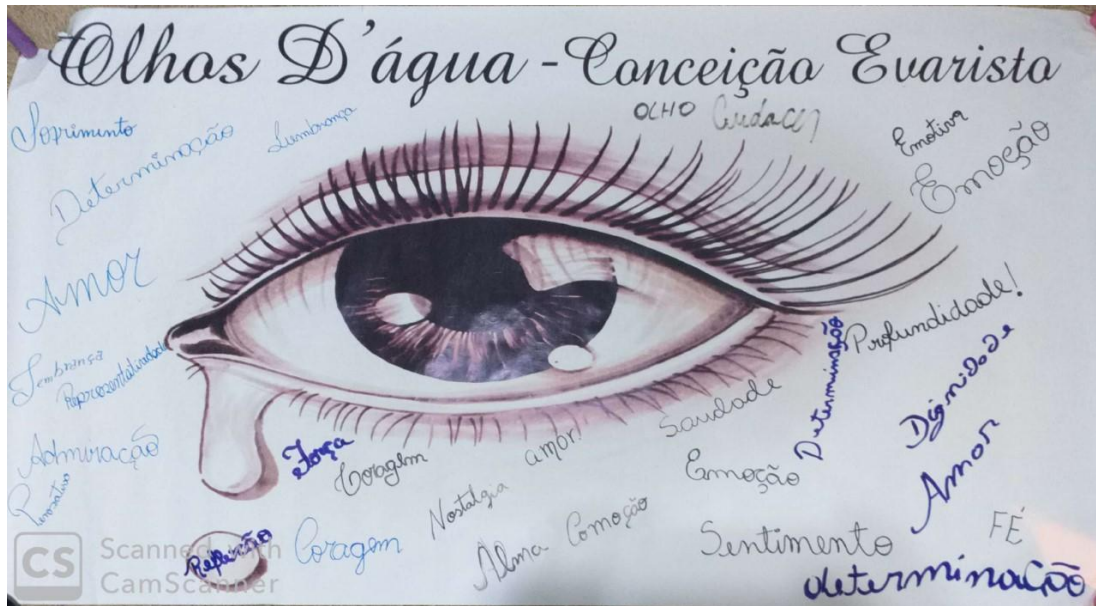


Figura 31. Cartaz da oficina do conto "Olhos D'água" - Descrição em uma palavra do sentimento despertado pelo conto



Figura 32. Cartaz do Oficina do Conto "Arlinda"- Descrição em uma palavra do sentimento despertado pelo conto

Percebe-se, ao final de todo o processo, que as oficinas tiveram resultados positivos, houve receptividade e prontidão por parte dos alunos envolvidos. As questões de raça e de gênero permearam todas as discussões e despertaram questionamentos e reflexões, o que conseqüentemente, tocou esses alunos de alguma maneira, podendo leva-los a serem humanos melhor.

Portanto, evidencia-se que o estudo da literatura afro-brasileira nas escolas permite o início do processo de descolonização, que leva, por meio do estético, da metáfora, do poético, do ficcional e do memorial, o pensar no outro, nas suas dores, na sua cultura, na sua religião e, com isso, leva à diminuição do racismo e do sexismo nas escolas, e na sociedade

No entanto, sabemos que essas oficinas sozinhas não acabarão com o processo de colonialidade vigente. É necessário um envolvimento coletivo nesse trabalho, de uma pedagogia decolonial, que aconteça cotidianamente na escola, questionando as colonialidades do saber, do poder e do ser.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, com este estudo, que a escola é o lugar no qual o saber histórico, cultural e social é construído, com o objetivo de se formar cidadãos conscientes, agentes e responsáveis. Para isso, o espaço escolar deve ser um local de representações e de reconhecimento, desenvolvendo, no seu público, as habilidades de analisar, de interpretar e de relacionar as informações recebidas e de dar voz àqueles que há muito são marginalizados pela sociedade e que são socialmente silenciados.

A escola, ao cumprir a Lei nº10.639/2003 que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, possibilita a criação de espaço diverso que reconhece a cultura e a história dos negros, estimula os alunos a serem protagonistas do processo de construção do conhecimento histórico e enfatizam o seu papel como sujeitos e agentes da história, construindo memórias e reforçando vínculo de identidade entre a escola e a sociedade, estimulando o processo de ensino aprendido, produzindo uma pedagogia decolonial.

Discutimos como a literatura pode ser uma aliada na educação pensada nessa perspectiva decolonial enquanto um instrumento poderoso de instrução ao entrar nos currículos, pois essa, quando contemplada pelo texto e a sua relação com o leitor, pode desenvolver seres mais sociais e humanizados ao perceberem o outro através do poético.

No entanto, fica evidente como ela vem ao longo da vida escolar sendo recantada e minimizada em seu potencial, sua função na formação do ser social e pronto para a vida profissional se perde para o estudo da língua e seus usos. Hoje, a literatura faz parte da disciplina de Língua Portuguesa e, que como é feita há muitos anos, pauta-se no estudo do cânone literário, o qual, basicamente, é composto por homens brancos.

Ao aprofundarmos o olhar sobre o Ensino Médio, fase escolar no qual o jovem conclui o ensino básico e, a partir dele, determina a sua vida acadêmica e profissional, destacamos como essa é uma etapa escolar determinante na formação do cidadão, do ser social. É nessa etapa que a literatura é estudada

de maneira mais sistematizada, sendo historicamente, como visto, focada nos estudos biográficos e de características das escolas literárias de obras canonizadas que, normalmente, são de autores homens e brancos.

Como a literatura é o reflexo dos valores que a sociedade preconiza, é necessário um olhar atento ao que está sendo ofertado, a quais vozes estão sendo ouvidas nas salas, a quais representações essas literaturas ofertam. Porém, a literatura é uma disciplina que, ao longo dos anos, vem perdendo espaço para os estudos da língua, passando a ser algo menor frente ao estudo de língua portuguesa.

É necessário a escola pensar a literatura numa perspectiva humanizadora e que leva o homem a reflexão, que ao ser tomada com o sentido do poético, transforma, dá forma ao outro e a si, possibilita a inferência de um ser mais social, sendo uma forma de resistência e denúncia da realidade.

Pensando nessa perspectiva, e no cumprimento da Lei nº10.639/03, faz-se necessário a abertura do currículo da Língua Portuguesa para a literatura afro-brasileira, uma literatura que coloca em cena aqueles que há muito são silenciados, excluídos, negligenciados. Uma literatura que possibilita aos alunos (re)conhecerem os negros de forma igualitária e com valor para a formação do nosso país.

Também é necessário uma literatura que reconheça a distinção social a que esses foram e são expostos, devido a uma prática cultural de negação do outro e da exclusão desses como seres humanos. Da mesma forma, deve-se ofertar essa literatura afro-brasileira por meio do olhar de autoras femininas, possibilitando a construção de um novo olhar para a mulher negra, que, além do preconceito racial, sofre com o sexismo, com a cultura de subordinação feminina criada culturalmente, e com a subestimação da sua intelectualidade, e com os estereótipos sexuais associados à sua imagem.

A contemplação da autoria feminina negra nas escolas possibilita, além da fruição estética, o autoconhecimento por parte das alunas/leitoras negras, uma representação diferenciada sobre a mulher negra: uma mulher resistente e lutadora que enfrenta no seu dia a dia sistemas excludentes.

A proposta das oficinas de leitura da literatura afro-brasileiras feminina comprova que essa literatura em sala desperta nos alunos associações às memórias, à oralidade, à cultura e ao encontro do outro, despertando sentimentos, identificações e possibilitando espaço para discussões para as questões raciais e de gênero.

Assim, uma literatura que representa o coletivo, ao trazer memórias e ancestralidades, leva o leitor a um novo conhecimento, desassociados do racismo, preconceito e sexismo. Proporciona o contato com uma literatura decolonial rompendo com as relações de poder, de gênero e de relações étnico-raciais construídas no Brasil e possibilita o acesso a uma produção literária que rompe com uma tradição canônica. Concebe novas representações da figura do(a) negro(a) no literário e no real, o que influencia no fortalecimento da autoestima negra e gera discussão sobre questões raciais, rompendo com a colonialidade do ser, saber e poder, promovendo e garantindo a diversidade de gênero, raça e etnia que compõe o Brasil, tão necessária para a formação educacional.

## REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. O diário de leitura como instrumento para o desenvolvimento da leitura e do próprio professor em formação continuada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.18, n.1, p. 53-78, jan./jun. 2015.

AMANCIO, Iris. Não somos mulheres as escritoras negras de Língua portuguesa? *In*: SALGADO, Maria Teresa *et al.* **Escritas do corpo feminino**: perspectivas, debates, testemunhas. Oficina Raquel: 2018. p.115-125.

AMORIM, J. P. de A. Pensamento pós-abissal e pós-colonialismo em Boaventura de Sousa Santos: críticas e avanços epistemológicos. **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**. [on-line]. Macapá, v. 9, n. 2, p. 43-56, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>\_Acesso em: 20 mai. 2018.

ARAÚJO, Pedro Galas. **Trato desfeito**: O revés autobiográfico na literatura contemporânea brasileira. 2011. 107f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em literatura, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Ana Maria Valente.3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

BÂ, Amadou Hamâté. . **A tradição viva**. História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010.

BÂ, Amadou Hampâté. **Amkoullel**, o menino fula. Tradução de Xina Smith de Vasconcellos. São Paulo: Palas Athena; Casa das Áfricas, 2003.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio área**: orientações gerais. Secretaria da Educação. Salvador: Secretaria da Educação, 2015.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares Estaduais para Ensino Médio**: Área de Linguagens, códigos e suas Tecnologias. Salvador: Secretaria de Educação, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. ed. HUCITEC.12 ed. 2006.

BRASIL Casa Civil. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934**. Rio De janeiro, 1934. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acessado em: 30 abr. 2018.

BRASIL Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, 2009.

BRASIL Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 abr. 2018.

BRASIL **Documento Básico – ENEM**. Brasília: Imprensa Oficial-2000.

BRASIL Ministério da Educação. **Matriz de Referência ENEM**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP. Brasília, 2009.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL **Portaria MEC nº 438**, de 28 de Maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília: 1998.

BRASIL Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº9394/96**. Brasília: 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para a educação de 1º e 2º graus, e dá outras providências da Educação. Brasília, DF, 1971. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm). Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 1998.

BRASIL. **Lei nº10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, DF, 2003 Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 05 jun. 2017.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular- Ensino Médio**. Fundação Carlos Alberto Vanzolini, Gestão de Tecnologias em Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais+: Ensino Médio - Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e africana**. Brasília, DF: MEC, Secad, 2004.

BRASIL. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012- Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *In: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica*, Brasília: 2013. p.194-201

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. - Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMPOS, Maria Inês Batista. Bakhtin e o ensino de língua materna no Brasil: algumas perspectivas. **Conexão Letras**, v. 11, n. 16, p.123-137, 2016.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho**. Rio de Janeiro: Novameria/PUC-Rio, 1999

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males: Revista do Departamento de Teoria Literária**. Campinas, n.esp. p. 81-89, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992/3701>. Acesso em: 28 abr. 2018.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In*. CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CEREJA, William Roberto. **Uma proposta dialógica no ensino de literatura no ensino médio**. 2004. 330f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Linguística aplicada e estudos da linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.



CLARE, Nícia de Andrade Verdini. Ensino de língua portuguesa: uma visão histórica (UERJ). **Idioma 23** ano 22, 2003. Disponível em: [www.institutodeletras.uerj.br/idioma/números/23/idioma23a01.pdf](http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/números/23/idioma23a01.pdf). Acesso em: 24 abr. 2018.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini-Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CORRÊA, Marcia Cristina. Memória da Escrita e Escrita da Memória: Discurso, História, Gênero e Identidade. **Revista Fragmentum**, Santa Maria, n. 2, p. 13-25, 2001.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário, teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula**. Conteúdo e Didática de Alfabetização: Universidade Estadual Paulista-Júlio de Mesquita Filho(UNESP); Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP),2011

COSTA, Lúgia Militz da. **A poética de Aristóteles: mimese e verossimilhança**. São Paulo: Ática, 1992.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI** CORTEZ: São Paulo,1998.

DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de Vista**, v. 8, p. 89-103, jul./dez 2011.

DUARTE, Eduardo de Assis. “**Literatura e afro-descendência**”. In: DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura, política, identidades**. Belo Horizonte: FALÉ-UFMG, 2005. Disponível em <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/>. Acesso em 29 de junho de 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Terceira Margem**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 113-138, julho/dezembro 2010

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura – Uma introdução**.6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Florianópolis. Mulheres,2013.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo: ‘minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra’. **Nexo Jornal**. 26 de maio de 2017. Disponível em <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%99minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela->

condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99.Acesso em: 30 abr. 2019

EVARISTO, Conceição. **Da representação a auto-representação da mulher negra da mulher negra na literatura brasileira.** *Revista Palmares: cultura afro-brasileira*, Brasília, ano 1, n. 1, ago. 2005. p. 52-54.

EVARISTO, Conceição. *Exposição Ocupação Itaú Cultural*. São Paulo, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas:Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza, 2003.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio de língua portuguesa**, 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FORTES, Rafael Adelino; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. O ensino de literatura no Ensino Médio e os documentos oficiais. **Contexto: Revista de programa de Pós -Graduação em Letras**. Vitória, n. 27, p. 281-304, 2015/1.

GOMES, Heloisa Toller, "Visíveis e Invisíveis Grades": Vozes de mulheres na escrita afrodescendente contemporânea. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, EDUFU, v.12, n.15, p.13-26, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **Memória coletiva**. São Paulo: Revista dos tribunais, 1950.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. Intelectuais Negras. **Revista Estudos Feministas**, v.3, n 2, p. 464-468, 1995.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. vol 1. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, IBGE. SIDRA. **Censos Demográficos, 2000 e 2010**. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/listabl.asp?z=t&c=202>. Acesso em: 18 jan. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, INEP. **Exame Nacional Do Ensino Médio (ENEM)** Fundamentação Teórico-Metodológica. Brasília, 2005.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. Tradução de Luiz Costa Lima. *In: LIMA, Luiz Costa (Org.). A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 43-62.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

KUENZE, Acacia (Org.) **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

LEAL, Marcelle Ferreira. Em Corpórea ação das sombras, a literatura brasileira se movimenta. *In: SALGADO, Maria Teresa et al. Escritas do corpo feminino: perspectivas, debates, testemunhas*. Oficina Raquel: 2018. p.147-152.

LIMA, Gilson. A dupla competência sociológica: sociologia e informática nas ciências sociais brasileiras – uma rápida discussão dos resultados da pesquisa realizada. **Ciência em Movimento**, ano 11, n. 22, p. 19-33, 2009/2.

LIMA, Heloíse Pires. Personagens negros: Um breve perfil da literatura infanto-juvenil. *In: Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2. ed., 2005. p. 101-115.

LOPEDOTE Maria de Lourdes; KOVALSKI, Josuel. A literatura e a imagem afro-brasileira. *In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor*. 2014 - Paraná. Versão Online ISBN 978-85-8015-080-3 Cadernos PDE.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. **Retratos de uma disciplina ameaçada**. A literatura nos documentos oficiais e no exame Nacional do ensino Medio(ENEM). 2014. 303f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós Graduação em Letras, Porto Alegre, 2014.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; ALMEIDA, Leandro S. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32 n. esp., p. 1-10, 2016.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49, p. 39-58, jan./abr. 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania**. São Paulo: Departamento de Antropologia, USP, 2012. Palestra. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2019.

MURRIE, Zuleika de Felice. A área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias no Enem. *In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas*

Educacionais Anísio Teixeira, Inep. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem):** fundamentação teórico-metodológica. Brasília: O Instituto, 2005. p.57-59.

OLIVEIRA, Eduardo. **Filosofia da ancestralidade:** corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Gráfica Popular, 2007

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POE, Edgar Allan. **Resenhas sobre Twice-Told Tales, de Nathaniel Hawthorne**. Tradução de Charles Kiefer. Bestiario, Revista de Conto. 2016, 16 p. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3714997/mod\\_resource/content/3/Poe%20-%20Resenha%20de%20Hawthorne.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3714997/mod_resource/content/3/Poe%20-%20Resenha%20de%20Hawthorne.pdf). Acesso em: 10 abr. 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In:* SOUZA, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 10 abr. 2018.

REIS, Roberto. Cânon. *In:* JOBIM, José Luís (Org). **Palavras da crítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1992. p. 65-92.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 605-628, maio/ago. 2010.

ROJO, R. H. R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais:** questões teóricas e aplicadas. *In:* MEURER, J.L., BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. P. 184-207.

SANTIAGO, Ana Rita. **Vozes literárias de escritoras negras**. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2012.

SANTOS, Marcos Pereira dos; CASTRO, Célia Beatriz de. As Relações entre Escola e Cultura sob o olhar da Sociologia a Educação: Uma Abordagem Sistêmica. **Imagens da Educação**, v. 2, n. 3, p. 69-78, 2012.

SANTOS. Boaventura Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In:* SANTOS, Boaventura Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Livraria Almedina, 2009. p. 30-65.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico - crítico: primeiras aproximações**.3 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, Consuelo D. **Negro, qual é o seu nome?** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

SILVA, Fabiana de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, Helenice Christina Lima. Memória coletiva africana e medieval: convergências e divergências. **Revista Espaço Acadêmico**, ano 13, n. 152, p. 86-91, jan. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (Orgs.). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

SOUSA, Douglas Rodrigues de. A mulher negra no contexto da literatura afrobrasileira: a escrita de si e a reinvenção do sujeito negro feminino. **Grau Zero-Revista de Crítica Cultural**, v.3, n. 1, p. 75-98, 2015.

SOUZA, Florentina. "Literatura Afro-brasileira: algumas reflexões". **Revista Palmares: Cultura Afro-Brasileira**. ano 1, número 2, 2003. P.64 – 72.

SPIVAK, Gayatra Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulard Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SUASSUNA, Livia. **Ensino da Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática**. São Paulo: Papyrus, 1995.

SUASSUNA, Livia; BEZERRA, Rafael Alexandre. A literatura em provas e exames: **Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.34, n.67, p.83-103, 2016.

TEIXEIRA, Ivan. **O Formalismo Russo**. Fortuna critica 2, CULT, 1998.

TIUMAN, Patrícia Elisabel Bento. **A história da disciplina literatura no ensino secundário brasileiro e as avaliações externas: o exame vestibular, o ENEM e o Enade de letras**. 2017. 372p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Letras. Maringá, 2017.

TODOROV, Tzevan. **A literatura em Perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TRINCHÃO, Fátima. Arlinda. *In*: LISBOA, Ana Paula *et al.* **Olhos de Azeviche**: dez escritoras que estão renovando a literatura brasileira. Rio de Janeiro: Organização Vagner Amaro, Malê, 2017.

TRINCHÃO, Fátima. Arlinda. **O melhor do mundo**.2014. Disponível em <http://www.fatimatrinchao.net/visualizar.php?id=5042336>. Acesso em 14 de fevereiro de 2019.

VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. **A cultura e poder na sociedade do esquecimento**: o exemplo do centro de memória da UNICAMP. Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/vonsimson.html>. Acesso em: 13 abr. 2019

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Ed Ridendo Castigat Mores, eBooksBrasil, 2011

WALSH, Catherine. **La educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001.

# APÊNDICES

## Apêndice A

**Oficina de Leitura: Literatura feminina afro-brasileira****Objetivo Geral**

Ler textos literário de autoria afro-brasileiro apreciando esteticamente uma literatura não canonizada e refletindo sobre seus contextos histórico, social e cultural.

Duração: 04 oficinas com duração total de 16 hora/aula

**Oficina I- Conceição Evaristo (4h/aula)**

1ª aula

➤ Apresentação da temática.

Quadro de expectativa:

- O que vou ler?
- Quais as temáticas?
- Qual a importância?

**Motivação:** Tocar a música “Perfume da Memória” Oswald Montenegro

Solicitar que os alunos fechem os olhos e tentem lembrar da sua infância:do cheiro, das brincadeiras, das comidas preferidas, da mãe,etc

Depois perguntar aos alunos sobre suas lembranças

- O que eles lembram da sua infância?
- Como lembra da sua mãe quando eram crianças?
- Tem saudade de alguma coisa da sua infância?

**Introdução:**

Vídeo sobre Conceição Evaristo-(Ocupação Itaú)

- Conversa sobre o vídeo;
- Apresentação do livro Olhos d’água (livro que se encontra o conto)
- Apresentação do Conto Olhos de d’água de Conceição Evaristo



## Leitura

1ª Leitura livre do conto “Olhos d’agua

2ª Assistir ao vídeo animado do conto “Olhos d’agua”

### Interpretação:

- Os dois momentos de leitura serão registrados as impressões em um diário de leitura individual;
- Roda de conversa
  - socialização das impressões individuais;
  - Inferências sobre o conto;
  - Relação de espaço/lugar;
  - A memória resgatada;
- Construção de cartaz de registro de interpretação coletiva;(uma imagem de um olho no qual os alunos registrarão palavras ou frases curtas)

## II Oficina- Fátima Trinchão (6h/aula)

**Motivação:** Vídeo da música “Preciso me encontrar” Liniker + Ilu Obá de Min  
Conversa livre sobre o vídeo, da letra e as figuras presentes

### Introdução:

- Apresentação da bibliografia da autora;
- Apresentação do livro retirado do conto;
- Suposições sobre a temática do conto
- Algumas imagens da periferia de Salvador (local do conto)

### Leitura

- Leitura individual do conto “Arlinda” de Fátima Trinchão;
- Leitura em voz alta do conto na roda de leitura

### Interpretação:

- Registro das impressões individuais no diário de leitura;

- Roda de conversa:
  - Socialização das impressões
  - Inferências sobre o conto;
  - Relação de espaço/lugar;
  - A memória resgatada;
  - Associação de cultura, religião, culinária, etc
  
- Criação de uma personalidade para o interlocutor da personagem principal:
  - Quem é o interlocutor?
  - O que fazia naquele lugar?
  - O que elealaria para a Dona Arlinda?

### **III Oficina - Escritoras negras (2 h/aula)**

A terceira oficina não segue a sequência básica do letramento literário de Rildo Cosson. É uma oficina de reflexão da importância da literatura afro-brasileira e de escritoras femininas.

#### **1º momento:**

Relembrar os dois contos lidos nas oficinas anterior e compará-los observando aspectos que se assemelham.

#### **2º momento:** Questionar aos alunos:

- Porque ler literatura afro-brasileira e africana?;
- Qual a importância da escrita feminina?

#### **3º momento**

- Roda de conversa sobre a literatura afro brasileira;
- Apresentar algumas escritoras afro-brasileiras(slides);
- Leitura de alguns poemas de autoria feminina e afro brasileira

**4º momento (4 h/aula)**

Solicitar aos alunos que produzam contos de temática étnico racial a serem apresentados no próximo encontro.

**IV oficina- Produção e avaliação**

**1º momento:** leitura de um conto “Da água” de Cristiane Sobral

**2º momento:** Apresentação dos contos produzidos

**3º momento:** Confeção de um mural com os contos produzidos

**4º momento:** Avaliação das oficinas de leitura dos textos afro-brasileiro

## Apêndice B

**Oficinas de leitura de literatura afro-brasileira - Diagnóstico**

1- O que acha que irá ler na literatura afro-brasileira (temática)?

---

---

---

2-Quem são os tipos de personagens dessa literatura?

---

---

---

3-Quem são os autores dessa literatura?

---

---

---

4-Já leu algum texto literário que pode ser considerado literatura afro-brasileira?  
Se sim, qual?

---

---

---

## Apêndice C

**Questionário de Pesquisa**

Prezado aluno,

Este questionário é o instrumento da pesquisa de campo sobre o estudo de literatura Africana e Afro Brasileira elaborada pela mestranda Emanuelle Rodrigues Loyola do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo-Campus São Mateus. A sua participação é fundamental para o sucesso desta pesquisa.

Série: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Gênero: \_\_\_\_\_

1-Você leu, durante as oficinas, textos da Literatura Afro Brasileira Feminina. Comente as suas impressões e experiências com esses textos.

---

---

---

---

---

---

---

---

2- Depois de ler e discutir a literatura afro brasileira de autoria feminina, você tem interesse em continuar a leitura dessa literatura? Por quê?

---

---

---

---

3-A escola trata no seu dia a dia conteúdos/assuntos voltados para a cultura africana e afro brasileira? Em quais situações? Comente.

---

---

---

---

4- Você acha importante o estudo da literatura africana e afro brasileira na escola? Por quê?

---

---

## Apêndice D

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, RG N° \_\_\_\_\_, CPF N° \_\_\_\_\_, diretora do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, localizado na Rua Irmão Andrada, nº 1635, Bairro Jaqueira-Itamaraju/Bahia, AUTORIZO a acadêmica/pesquisadora Emanuelle Rodrigues Loyola, RG 0962021229, CPF 016321945-11, mestranda do curso em Ensino na Educação Básica, matrícula:2017131009, do programa de Pós Graduação em Educação do CEUNES/UFES, a realizar as Oficinas de leitura da literatura afro-brasileira feminina, com os alunos do 2º ano vespertino, do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães/Itamaraju-Bahia para a coleta de dados a serem usados na pesquisa “A LITERATURA AFRO BRASILEIRA: pela descolonização do ensino de literatura”. Esta instituição está ciente sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas.

---

Assinatura e Carimbo do(a) Diretor(a)

---

Assinatura do Aluno/Pesquisador

# ANEXOS

## Anexo A

**Conto: Olhos d'água**

Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe? Atordoada custei reconhecer o quarto da nova casa em que estava morando e não conseguia me lembrar como havia chegado até ali. E a insistente pergunta, martelando, martelando... De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. E o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusatório. Então, eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe?

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo, busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe aprendi conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. Naquele momento, entretanto, me descobria cheia de culpa, por não recordar de que cor seriam os seus olhos. Eu achava tudo muito estranho, pois me lembrava nitidamente de vários detalhes do corpo dela. Da unha encravada do dedo mindinho do pé esquerdo... Da verruga que se perdia no meio da cabeleira crespa e bela... Um dia, de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por uns brincando momentos o lava-lava, o passa-passa das roupagens alheias, se tornava uma grande boneca negra para as filhas, descobrimos uma bolinha escondida bem no couro cabeludo ela. Pensamos que fosse carrapato. A mãe cochilava e uma de minhas irmãs aflita, querendo livrar a boneca-mãe daquele padecer, puxou rápido o bichinho. A mãe e nós rimos e rimos e rimos de nosso engano. A mãe riu tanto das lágrimas escorrerem. Mas, de que cor eram os olhos dela?

Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe. Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos meninos. Às vezes, as histórias da infância de



minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. E era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. Aquelas flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria, de uma maneira triste e com um sorriso molhado... Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía.

Às vezes, no final da tarde, antes que a noite tomasse conta do tempo, ela se assentava na soleira da porta e juntas ficávamos contemplando as artes das nuvens no céu. Um viravam carneirinhos; outras, cachorrinhos; algumas, gigantes adormecidos, e havia aquelas que eram só nuvens, algodão doce. A mãe, então, espichava o braço que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada uma de nós. Tudo tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também. Mas, de que cor eram os olhos de minha mãe?

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de pranto balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva... Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento. Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! Então, porque eu não conseguia lembrar a cor dos olhos dela?

E naquela noite a pergunta continuava me atormentando. Havia anos que eu estava fora de minha cidade natal. Saíra de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família: ela e minhas irmãs que tinham ficado para trás. Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?

E foi então que, tomada pelo desespero por não me lembrar de que cor seriam os olhos de minha mãe, naquele momento, resolvi deixar tudo e, no outro dia, voltar à cidade em que nasci. Eu precisava buscar o rosto de minha mãe, fixar o meu olhar no dela, para nunca mais esquecer a cor de seus olhos.

E assim fiz. Voltei, aflita, mas satisfeita. Vivia a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás deveria ser descoberta da cor dos olhos de minha mãe.

E quando, após longos dias de viagem para chegar à minha terra, pude contemplar extasiada os olhos de minha mãe, sabem o que vi? Sabem o que vi?

Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas, eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face? E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum.

Abracei a mãe, encostei meu rosto no dela e pedi proteção. Senti as lágrimas delas se misturarem às minhas.

Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha. Faço a brincadeira em que os olhos de uma são o espelho dos olhos da outra. E um dia desses me surpreendi com um gesto de

minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela tocou suavemente o meu rosto, me contemplando intensamente. E, enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, mas tão baixinho como se fosse uma pergunta para ela mesma, ou como estivesse buscando e encontrando a revelação de um mistério ou de um grande segredo. Eu escutei, quando, sussurrando minha filha falou:

Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?                    (*Olhos d'água*, p. 15-19)

## Anexo B

## Conto: ARLINDA

Da casa do alto do morro, divisava o mundo do asfalto. É bem verdade que para chegar aqui embaixo e retornar todos os dias, era uma dificuldade muito grande, pois aquela escada, com aqueles cento e cinquenta degraus, todos os dias era muito puxada, quando mais jovem, não tinha esse problema não, subia e descia quantas vezes fossem necessárias, levava e trazia trouxas e mais trouxas de roupas, de longe, que lavava, quarava e botava pra secar, ali, quando tinha muito mato verde, mas agora, já com idade, humm... É ruim viu... 'Inda mais quando chove e quando a chuva é muito forte parece uma cachoeira descendo as escadas, dá para derrubar um mais afoito que tente enfrentar a fúria das águas descendo aquelas escadas; o mais recomendável é que se espere passar, para depois subir ou descer, mas, fora isso, e mais algumas dificuldades 'tá tudo bem, dá pra sobreviver, se bem que a chuva é muito boa, a água dá vida, dá alegria, é renovação, pra gente seo moço, quando chovia, era um tal de pegar panelas para aparar água que só Deus. Quando começava a chover já sabia, corre, corre pra botar água pra aparar, então a chuva vinha e trazia toda aquela água pra gente beber, por que senão, a gente ia ter que pegar água lá embaixo, ali onde passa a estrada hoje, havia um riacho de águas bem fresquinhas, uma delícia seo moço, dava pra tomar um banho bem gostoso, água friinha, chegava a doer na pele, depois a gente acostumava e não queria mais sair; já menina, vinha com mainha lavar roupa nesse riacho, depois, tudo mudou, tudo muda não é verdade ? Depois tudo mudou e ai nós passamos a receber água encanada, demora um pouco pra chegar lá em cima, mas, chega. É melhor do que ter que subir e descer essas escadas toda hora, se tivesse riacho... hoje já não tenho nem uma coisa nem outra, nem riacho nem juventude pra isso. Na verdade, aquela comunidade sempre fora especial, todos amigos, desde criança, quando começou a entender-se que viu e sentiu como aquela vizinhança era especial. Aos domingos, a feijoada de seo Henrique, seu pai, fazia sucesso entre os amigos; seo Henrique era estivador no porto, nas docas e sempre estava de bem com a vida, Arlinda, sua única filha, era o seu maior presente e a ela, ele nada

negava, fazia-lhe todos os mimos e como pobres, viviam, dividindo com os vizinhos, a alegria da feijoada do seo Henrique e a alegria do dia de domingo, após a partilha da suculenta feijoada, quase todos se preparavam para assistir ao futebol, diversão essa oferecida e garantida pela generosidade do seo Henrique que gostava muito de ver a casa cheia. Arlinda relembra tudo isso enquanto subia lentamente as escadas que davam acesso à sua casa, lá no alto do morro. Arlinda pensava e relembra os momentos em que vivera com seus pais ali, e após a morte deles, ela permanecera na casa, um dos poucos bens que o seu pai pode lhe deixar, mas, que até hoje, ela agradecia. A artrose já lhe dificultava os movimentos e as varizes, complicavam ainda mais. Acima do seu peso ideal, era-lhe sofrível as subidas e descidas porém, a vida tinha que seguir em frente até quando desse e a velha fadiga não tinha espaço para importuná-la, mesmo porque tudo tinha suas compensações. Muitas foram as lutas, não poucas as batalhas, mas, era uma filha de lansa, guerreira, ativa e por tão pouco não se deixava abater. Já de há muito que era acostumada a guerrear, guerrear na vida e pela vida, "gente como a gente seo moço, não pode se deixar abater não, senão não vive". E assim, desse jeito, Arlinda ia fazendo o seu caminho, desde moça fora assim, a garra com que vivera demonstrava a tantos quantos estivessem ao seu redor, a sua força e energia, força e energia que não eram à toa, já que nascera uma guerreira, uma filha de lansa. Epa hei,minha mãe! Ainda um dia desses, eu já nessa idade seo moço, dei de cara com um malandro, desses que não têm o que fazer e quando fazem é querer tirar o que é dos outros. Saí da igreja, após a missa das sete horas da manhã, é porque missa tem que ser bem cedinho, aprendi assim com os meus pais, missa a gente vai de manhã cedinho, reza, se ajoelha, comunga e retorna para os afazeres do dia, mas, quanto mais cedo melhor, é pena que a primeira missa do domingo aqui igreja da comunidade, é às sete as manhã, no meu tempo de menina, as primeiras missas começavam às cinco e trinta, e depois às seis e trinta e depois às sete e as últimas às oito da manhã, mas, tudo muda, os tempos são outros. Mas, moço, como eu 'tava lhe dizendo, quando eu voltava da igreja, depois da missa, eu ia ali, pelo mesmo passeio da igreja e vinha de lá um rapaz, um rapazola, e assim como quem não quer nada, fez que ia passar por mim e de repente, avançou a mão na minha corrente de ouro, essa corrente moço, eu comprei quando eu comecei a trabalhar, coisa boa, que hoje é difícil, não se vende mais assim não,

avançou a mão na minha corrente pra esticar e levar, ah!...mas quem foi que disse que eu ia deixar ele levar ? Quem foi que disse.....ah! comigo mesma, ele esticava de lá e eu de cá, ele puxava de lá e eu de cá, ele me empurrou na parede e eu 'garrei na mão dele, até qu' eu 'tava com a sombrinha na outra mão, e dei-lhe com a sombrinha na cabeça e comecei a gritar: "sai daí moleque, vá trabalhar pra ter o que é seu..." e naquele vai-e-vem, naquele estica e puxa, ele se cansou de puxar e desistiu, mas eu não, eu não me cansei de lutar não, oxente, faz-se de besta, tanto é que, quando eu vou à missa, não esqueço nunca de levar meu guarda-chuva, pode estar fazendo o sol que fizer, quente, com o sol à pino, mas, eu não saio sem levar meu guarda-chuva. É cada uma, que parece duas! Ah! Só me lembro daquele dia, em que papai contou, que saía das docas bem tarde da noite, papai era um negão alto, de mais de dois metros, largo, enorme, só de olhar pra ele, já impunha respeito, (papai era filho de Ogum), gostava muito de fumar charuto, usava chapéu panamá, é naquela época, chapéu panamá era moda e muito fina, seo moço, aqui na Bahia, nos dias de lavagem do Bonfim, papai se arrumava todo desse jeito, não ia trabalhar, aquele dia era sagrado, tivesse o que tivesse, papai se vestia todo de branco, terno, gravata, calça de linho, chapéu panamá, charuto na boca, sapato de verniz, duas cores, o fino da onda, e ele ia lá para a Conceição, esperar o cortejo sair, e desse modo, fumando um charuto e se abanando com o chapéu, papai ia ao ritmo das batucadas e charangas e orquestras e chegava lá, a pé, e com muita fé, de quando em quando, no ritmo da capoeira, ele arriscava uns golpes, pra não esquecer de todo o que aprendera na juventude, papai era um senhor capoeirista, aprendera nas rodas dos mais velhos, que por sua vez, aprenderam com os avôs africanos, a arte da capoeira, papai era bom,mas, depois, começou a trabalhar, formou família, começaram as responsabilidades e preocupações, não teve tempo de treinar mais não, mas, de quando em vez, de vez em quando, papai ia até o Largo do Pelourinho e relembrava um pouco os passos da capoeira, para não esquecer de todo, já diz o ditado que "quem aprende nunca esquece, não é moço ? mas, tem coisas que a gente tem que treinar pra não enferrujar, com todo mundo é assim, com papai não deixava de ser diferente, pois é, como eu ia lhe dizendo, é que uma coisa, puxa a outra, como eu ia lhe dizendo, papai ia saindo um dia do cais, bem de noite, bem tarde, e ai, apareceram três indivíduos querendo tirar idéia com ele, ele ficou na dele, não

era possível uma coisa daquelas, e ele disse para os homens, "rapaz, deixa isso pra lá, eu tenho que ir pra casa, 'tou cansado, vocês também devem estar cansados, o dia de hoje foi puxado, eu vou pro meu lado e vocês pro seu..." e nada, um deles veio e empurrou meu pai, o outro tentou tirar a sacola que ele levava com as roupas de trabalho e o terceiro avançou pra ele com um punhal; meu pai, entendeu a situação, aquele pessoal não 'tava para brincadeira. Ele se encostou à parede, procurou proteger-se e tomar pé da situação, a luz, bem fraca, que naquela época, a iluminação não era igual a esta agora, uma luz bem fraquinha mesmo, mas, papai enxergava bem, tomou pé da situação, chamou por Ogum, "agora, somos nós dois, o Senhor e eu", arriou rapidamente a sacola no chão, e quando voltou já aplicou um rabo de arraia no primeiro que avançou querendo lhe dar uns tapas, derrubou o homem; um tesoura voadora no segundo, uma meia-lua no terceiro; um a um se levantou, um a um, ele derrubou; depois, os três se levantaram e avançaram nele de uma só vez, e de uma só vez ele derrubou os três. E papai de pé, parecia que 'tava começando a briga naquela hora, inteirinho, quando ele pensou que os três iam de novo atacá-lo, os três saíram correndo, papai pegou a sacola que estava no canto da parede e saiu, graças a Deus, chegou em casa, são e salvo, ele dizia, que quem lutou não foi ele, foi Ogum, Ogum que estava em todas as suas lutas e Ogum lutou por ele. Papai tinha razão, na verdade, papai sempre tinha razão, ou melhor, na maioria das vezes, papai tinha razão; quando mainha não concordava com o que ele fazia, mainha se manifestava, mas, mainha era uma mulher muito doce e carinhosa, uma filha de Oxum e como filha de Oxum excelente mãe, boa esposa, nunca vi eles brigando, sempre se deram muito bem, excelente dona de casa, sabia cozinhar muito bem, tinha o seu jeito doce de dizer e fazer as coisas, sem querer ferir, nem magoar, sempre prestativa, mainha era um doce, adorava deitar no seu colo e sentir, nos meus cabelos, mãos tão delicadas d'Oxum acompanhadas de uma canção que ela aprendera com minha vó, que aprendera com minha bisavô e daí adiante, já sabe como é essas coisas né ? E dessa forma ela me embalava até dormir e sonhar qu'eu 'tava brincando no paraíso, com peixinhos bem pequenos, coloridos, de aquário e com Janaína. Interessante, a canção moço, cantada toda em ioruba, lá na língua dos meus avôs, era uma canção muito triste, que falava de distância, separação, saudade... era muito triste, às vezes, parecia um gemido, mas, quando mainha cantava baixinho,

baixinho, eu adormecia. É moço, tem coisas na vida que se a gente pudesse, não deixava ir, não deixava passar, só ficavam, ficavam e ficavam como um encantamento e como que encantadas as pessoas que amamos... É esses degraus não são mole não, seo moço, ...ai, isso ai dói tudo, dói os joelhos, dói a coluna, dói as pernas, dói os olhos, dá um zumbido no ouvido, dói a cabeça, dói tudo seo moço; às vezes, dói até na alma, dói até na alma seo moço, saber que tudo 'tá tão mudado né? Antigamente moço, aquilo tudo lá embaixo era uma mata só, tudo verde, verdinho, o ar puro, muita folha para banhos e remédios agente encontrava ali, e bichos à vontade, às vezes, cansava de dar de cara com os micos e as famílias, brincalhões que só eles, comendo de tudo que tinha ali: mangas, cajus, pitangas, araçás, jacas... Olhe, naquela mata as folhagens eram uma grande bênção. Tinha folha pra tudo que vosmicê puder imaginar: folha pra dor de cabeça, pra tensão alta, pra insônia, pra canseira, pra tontura... Tudo, tudo que você imaginar a gente tinha ai embaixo; as folhas seo moço, são tão boas, sem folhas a gente não vive, as folhas são a vida e o sangue da terra; hoje tá tudo ai, tudo assim, que é só asfalto, asfalto e quentura, depois dizem que é tudo pelo bem do progresso, ora mais home quá, progresso, progresso, que progresso é esse seo moço que nos afasta daquilo que somos, que nos torna distantes das nossas origens e nos empurra a um mundo onde já não somos nós quem vive e já não se sabe mais quem é, correndo em busca do quê? Etá véia pra falar hein? Vosmicê veja que coisa interessante, eu vinha subindo primeiro, vosmicê veio depois e me alcançou, e me faz companhia nessa subida, e eu só aqui tagarelado, só falando de mim, de minhas lembranças, parece até que sou museu não é verdade? Falando de tanta coisa velha, antiga, tanto passado... O passado passou, passou e acabou, é assim que dizem, não é? vosmicê é engraçado, só faz balançar a cabeça, ainda não ouvi o som de sua voz...é isso mesmo, parece até ser gente de Oxalá, calmo, tranquilo, de boa paz...mas, como eu 'tava dizendo, o passado já passou, o futuro só Deus sabe, o presente é a única certeza que nós temos seo moço, e o presente, é um grande presente, o tempo moço é sábio e Deus é bom! Sabe moço, não sei o que seria de nós, sem o passado, sem saber do passado, jamais entenderíamos o presente, o presente é construído no tempo que passa; para que possamos planejar o futuro seo moço, temos que amar e respeitar o tempo, o tempo que nos temos e ganhamos do Alto, e aproveitar da melhor maneira possível, não



estou sendo uma velha chata, o tempo seo moço, vosmicê bem sabe, é água de rio, que se vai e jamais retorna. O tempo é mais precioso do que ouro; muitas vezes se tem o ouro, mas, não se tem o tempo ai, o ouro já não vale mais nada. Ai....deixa eu parar aqui um pouquinho, pra descansar; ali é a casa de Dona Lulu, um vizinha antiga, aqui desde os tempos em que eu era menina; vendia doces naquela portinha, os doces faziam sucesso viu ...e na festa de Cosme, ai meu Deus, na festa de Cosme era uma pândega, tudo quanto era menino daqui, vinha para a casa de Dona Lulu para a festa de Cosme, era porque nesse dia, ela fazia cocadas e docinhos especiais, queimado de puxar, tudo isso para a festa de Cosme e toca a chamar os meninos da redondeza, é menino que não acaba mais, não sei de onde sai tanto menino; eu mesma vinha, e vim muitas vezes, etá pau, era doces, enchia os bolsos de doces e cocadas, depois dividia com umas primas, porque eu, eu não ia comer aquilo tudo sozinha não, oxente, pra ficar com desinteria,...hum, Deus que me livre! Hoje ela já tá bem velhinha, mas, as filhas ainda continuam a tradição. Ai, ai, já respirei. Vou começar a subir, agora falta pouco, você é um bom companheiro, 'tá junto, não fala nada é verdade, ai calado, bem na sua, como diz minha neta, concordou em me esperar, mas, é bom, é bom que a gente respira, depois de tanta escada,'inda bem que falta pouco. Você é jovem, mas eu não moço, o que seria de mim, subir essas escada, sem a ajuda deste guarda-chuva...guarda-chuva bom viu!....é desses que 'guenta tranco....'inda bem que o tempo 'tá firme, nem chuva, nem vento, mas, o sol 'tá castigando. Agora, eu vou lhe dizer uma coisa, eu gosto muito das chuvas, das tempestades e dos relâmpagos, eu acho uma beleza, uma maravilha seo moço, um espetáculo da natureza, aqueles raios riscando o céu, que maravilha, e os trovões... coisa de Deus e de minha mãe lansã, Epa hei e o meu pai Xangô, Kaô Kabessilê, coisa é enfrentar essa escadaria com chuva, eu não lhe disse, imagine, mas, é isso mesmo, o negócio é esperar a chuva passar e depois descer, ou subir não é verdade, olhe, essa vida é de luta, mas é boa viu....não acha ? não concorda ? quando eu vejo que o meu pai Xangô e a minha mãe lansã, senhora tão guerreira, altiva e poderosa, assim como o meu pai Ogum e o pai Oxalufã, guerreiros nesta vida e na outra, só nos cabe, aprender com eles e como eles, a arte da guerra diária, na verdade uma guerra santa, vencer os obstáculos que nos são impostos, e aprender com as vitórias e derrotas. É moço, chegamos, eu moro aqui nesta casa aqui em cima, deix'eu

pegar as chaves. De lá de baixo o senhor pode ver, quando passar por aqui, uma casa de paredes brancas e janelas vermelhas (é a cor do meu santo ), número dez, daqui eu vejo tudo o que se passa lá embaixo, a subida é um pouco cansativa, mas, vale o esforço, vejo boa parte da cidade; vejo as pessoas correndo pela vida e atrás do tempo; a angústia de quem fica e o alívio de quem parte; a solidão, o desespero, o desamparo; o aconchego e o abandono; o estímulo e o desprezo, os dias coloridos e os dias cinzentos, a guerra diária, que empreendemos, que apreendemos e onde aprendemos, quando o rir e o chorar é uma constante, mas, as lágrimas e as dores são lavadas sempre com as águas da paz que Oxalá, Babá Ekê, nos traz e abençoa. É seo moço, daqui se vê também o céu azul, em todos os seus tons, inclusive, suas estrelas brilhantes, cadentes e ascendentes, bem mais de perto, os tons rosa-amarelo do por do sol, ao fim da tarde, não tem igual, são tons e traços que nenhum artista desenha, assim como a beleza do horizonte, nenhum artista traduz em palavras. Vosmicê vai mais adiante ou só veio até aqui pra me fazer companhia? Olhe, eu sou muito franca, vosmicê é uma boa companhia, é de muito boa paz, mas, não fala nada, eu 'tou matracando, matracando,matracando desde lá de baixo, e vosmicê nada. Mas, é isso mesmo, tudo tem seu tempo, carangueijo por ser apressado nasceu sem pescoço não é verdade? Eu não vou me adiantar ao tempo não. Vá direitinho. Nosso Senhor Jesus Cristo que lhe acompanhe e lhe dê sempre a paz. Até mais ver.