



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM ESTUDOS DE
LINGUAGENS: CONTEXTOS LUSÓFONOS BRASIL-ÁFRICA**

ROSEANE MEDEIROS DA SILVA

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2024

ROSEANE MEDEIROS DA SILVA

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Área de concentração: Estudos Literários e suas Interfaces.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vânia Maria Ferreira Vasconcelos.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2024

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Silva, Roseane Medeiros da.

S5781

Literatura afro-brasileira e formação da identidade negra /
Roseane Medeiros da Silva. - Redenção, 2024.
64f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado Estudos de Linguagem, ,
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-
Brasileira, Redenção, 2024.

Orientador: Prof^a Vânia Maria Ferreira Vasconcelos.

1. Identidade racial. 2. literatura afro-brasileira. 3.
Prática pedagógica. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 305.896081

ROSEANE MEDEIROS DA SILVA

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Área de concentração: Estudos Literários e suas Interfaces.

Data de defesa: 28/02/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Vânia Maria Ferreira Vasconcelos (Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof.^a Dr.^a Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof.^a Dr.^a Sarah Maria Forte Diogo

Universidade Estadual do Ceará - UECE

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, amigo de eterna jornada.

A minha mãe, Antônia Medeiros da Silva, por me ensinar a ler o mundo, desde criança, através de suas narrativas orais.

A professora que me alfabetizou, Ivone Pereira Bispo (*In memoriam*).

A professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental II, Neuza Bispo, por proporcionar momentos de escuta nos quais meus discursos eram legitimados.

A minha professora e orientadora, Vânia Vasconcelos, pelo acolhimento, carinho e apoio.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo central discutir a importância da literatura afro-brasileira no processo de afirmação da identidade negra dos(as) estudantes da educação básica do nono ano da rede pública do ensino municipal de São Francisco do Conde, na Bahia. Sendo assim, buscou-se compreender como a literatura afro-brasileira pode ser um caminho estratégico para a apropriação da identidade negra desse/dessas estudantes no âmbito escolar. Em termos metodológicos, buscou-se, em textos teóricos e também literários, compreender as potencialidades da escrita de negros e negras como um caminho estratégico de fortalecimento identitário, concomitante a um processo de letramento literário empretecido. Concluiu-se que a seleção adequada dos textos literários pertencentes a tal categoria temática, bem como a correta aplicação de metodologia leitora de literatura nos espaços educativos, proporciona a autopercepção dos(as) educandos(as) negros(as). Nessa perspectiva, compreende-se que a abordagem do texto literário demanda uma prática pedagógica sistematizada que viabilize a formação do leitor literário, para que ele/ela se aproprie das possibilidades e potencialidades empreendidas pela literatura afro-brasileira. Em vista disso, propõe-se um material de apoio pedagógico como resultado dessa pesquisa.

Palavras-chave: identidade racial; literatura afro-brasileira; prática pedagógica.

ABSTRACT

The main objective of this work is to discuss the importance of Afro-Brazilian literature in the process of establishing the black identity of ninth-year basic education students in the public municipal education network of São Francisco do Conde-Bahia. Therefore, we sought to understand how Afro-Brazilian literature can be a strategic path for the appropriation of the black identity of these students in the school environment. In methodological terms, we sought, in theoretical and literary texts, to understand the potential of writing by black men and women as a strategic path to strengthening identity, concomitant with a process of neglected literary literacy. It was concluded that the appropriate selection of literary texts belonging to this thematic category, as well as the correct application of literature reading methodology, in educational spaces, provides the self-perception of black students. From this perspective, it is understood that the approach to the literary text demands a systematized pedagogical practice that facilitates the formation of the literary reader so that he/she can appropriate the possibilities and potential offered by Afro-Brazilian literature. In view of this, pedagogical support material is proposed as a result of this research.

Keywords: Afro-Brazilian literature; pedagogical practice; racial identity.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: ARTE NUMA PERSPECTIVA DE RESISTÊNCIA	14
2.1	LITERATURA E FORMAÇÃO HUMANA	14
2.2	O TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA	15
2.3	O PERIGO QUE RONDA A LITERATURA NO ÂMBITO ESCOLAR	16
2.4	LITERATURA: EXPERIÊNCIA VIVIDA	17
2.5	TEXTO LITERÁRIO QUE EVOCA O PERTENCIMENTO ÉTNICO	18
2.6	LITERATURA AFROIDENTIFICADA E FORMAÇÃO IDENTITÁRIA	19
3	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	40
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
	REFERÊNCIAS	60

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa elucidar a importância da literatura afro-brasileira na prática pedagógica como um elemento fundamental para a formação da identidade negra dos(as) educandos(as) da rede pública na educação básica (especialmente, nesse trabalho, no ensino fundamental II, nono ano, de faixa etária entre 13 e 14 anos de idade) do município de São Francisco do Conde - BA.

O motivo para a realização desse trabalho partiu das vivências pedagógicas e leitoras da autora, que se autodeclara mulher negra e quilombola, nascida e criada no quilombo rural Monte Recôncavo¹. Essa comunidade quilombola se caracteriza como um local de luta, marcado pelas particularidades culturais e tradicionais de afrodescendentes que, com o declínio do sistema açucareiro, permaneceram nesse espaço e mantiveram um vínculo com o território, preservando sua história, cultura e memória, tanto que as narrativas orais, saberes e fazeres dos mais velhos continuam estabelecendo unidade e vínculo com o território. Essas narrativas são testemunhos valiosos que firmam essa comunidade como um local de luta e resistência contra a opressão desde o período colonial.

As experiências da autora como membro da associação de moradores quilombolas, como professora voluntária de língua portuguesa do programa do governo federal *Mais Educação*², durante três anos, e como gestora da escola Municipal Duque de Caxias, durante quatro anos, também localizada na comunidade quilombola Monte Recôncavo, instigaram-na a pensar o quanto a unidade escolar pode ser um espaço propulsor de afirmação ou de (de)formação de identidades. Um dos fatos que deu contorno para esse processo reflexivo, a respeito da formação identitária dos estudantes, foi a maneira como eles se relacionavam no convívio diário - durante o intervalo, em sala de aula e também no cotidiano na comunidade. Muitos estudantes tinham como parâmetro estético padrões eurocêntricos e, em vista disso, não gostavam de sua cor, de seus cabelos crespos, de seus lábios ou de qualquer fenótipo que referendasse seu pertencimento étnico. Diante disso, surgiu a necessidade de investigar a importância da leitura literária afro-brasileira como via de formação identitária no âmbito

¹ O Monte Recôncavo foi certificado em 2007 pela Fundação Cultural Palmares como comunidade remanescente dos quilombos.

² O programa *Mais Educação* foi instituído pela Portaria n.º 17/2007, sendo um princípio estratégico do Governo Federal para ampliar a jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral. Enquanto uma construção intersetorial entre as políticas públicas educacionais, tinha como objetivo diminuir as desigualdades educacionais e também valorizar a diversidade cultural brasileira.

Programa Mais Educação: Passo a passo. Disponível em: portal.mec.gov.br Acesso em 14 jul 2023.

escolar, tendo em vista sua potencialidade epistemológica na qual o sujeito de discurso destoa da subserviência e estereotipia, traços recorrentes na encenação do povo negro nas letras brasileiras hegemônicas.

A importância dessa pesquisa se apresenta em quatro dimensões: acadêmica, política, social e pedagógica. No âmbito acadêmico, o trabalho poderá servir como fonte de consulta, pesquisas e estudos voltados para essa temática. No aspecto político, o trabalho serve para sinalizar a necessidade de comprometimento do Estado em garantir aos estudantes o direito, legalmente instituído, de conhecer, de apropriar-se de sua história, cultura e identidade. Logo, trata-se de almejar um projeto de sociedade que se comprometa com reparos aos danos psicológicos, econômicos, sociais e políticos da população negra ocasionados pelo racismo que estrutura a sociedade brasileira. Sendo assim, o presente trabalho serve de reflexão para a implementação de políticas públicas que atendam às necessidades educacionais de estudantes negros e negras.

No âmbito social, pensa-se na importância desse trabalho para a formação integral do(a) estudante e sua atuação na sociedade enquanto sujeito sócio-histórico, crítico e consciente da história, cultura e memória que constituem a identidade afro-brasileira. Por fim, no que tange ao aspecto pedagógico, as propostas de atividades formuladas visam corroborar para o fortalecimento da identidade negra no espaço escolar, tendo, como ponto de partida, a literatura afro-brasileira no processo de letramento literário.

Essa pesquisa poderá colaborar de forma significativa para a prática pedagógica de professores e todos que entendem a necessidade de empretecer as formas de saber, que almejem uma prática pedagógica que possibilite a tomada de consciência e a visão crítica no processo de formação e afirmação identitária. Portanto, esse estudo poderá interessar a atores sociais que lutam por uma sociedade mais humana e menos racista, que constata, cotidianamente, a operacionalização do racismo nos corpos negros e sua atuação no processo de aprendizagem, autoestima e visão de mundo dos(as) estudantes negros(as) do município de São Francisco do Conde.

O passado histórico da cidade de São Francisco do Conde está contextualizado no regime de opressão, de exploração colonial e de usurpação de terras indígenas iniciado no século XVI pelo sistema de sesmarias³, conforme ressalta o historiador Pedreira (1976, p. 11): “As

³ A dominação sesmarias teria vindo do antigo costume português de dividir as terras em seis partes. Sesmarias eram as datas de terras que, não exploradas por seus senhores diretos, eram redistribuídas. Pelas terras deveriam ser pagos foro e pensão equivalentes a um sexto, sendo os agentes oficiais designados pelo rei para distribuir a propriedade (Rodrigues, 1970 *apud* Gabler, 2015).

terras do atual município de São Francisco do Conde estão incluídas na grande sesmaria que teve (*sic*) como proprietário Fernão Rodrigues Castello Branco, por doação, em 1559, do 3º Governador Geral do Brasil, Mem de Sá”.

Schwartz (1988) retrata, por meio de documentação de engenhos e registros paroquiais, como se deu, neste município, o processo de escravização indígena e a transição para força de trabalho africano nas primeiras décadas do século XVII, em um contexto de expansão e lucratividade do sistema açucareiro, devido ao alto preço do açúcar e sua valorização internacional. Tendo em vista esses aspectos, a história do referido município é marcada pela violência e subalternização de povos para a manutenção da riqueza produzida nos engenhos de açúcar, primeiramente pela escravização dos povos originários e, depois, dos africanos. Nota-se que a importante contribuição dos povos negros e indígenas continua invisibilizada pela violência escravista e colonialista da classe senhorial branca. Diante dessa realidade histórica, atrelada às diversas formas de desumanização, vê-se o apagamento de identidades, dos valores culturais e dos saberes de povos como uma das mais violentas formas de manifestação do racismo.

O problema de pesquisa desse trabalho, cuja área de concentração está categorizada nos estudos literários e suas interfaces, visa buscar entender de que forma a literatura afro-brasileira pode contribuir para a constituição da identidade negra em sala de aula e de que maneira é possível viabilizar práticas pedagógicas que possibilitem reconhecer essa identidade, levando-se em conta o contexto sócio-histórico no qual os educandos estão inseridos e o papel da escola no processo de formação de cidadãos e disseminação de conhecimento.

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa visa discutir a importância da literatura afro-brasileira no processo de afirmação da identidade negra dos educandos e educandas da educação básica (9ª ano do ensino fundamental II) da rede pública de ensino. Os objetivos específicos têm por finalidade: levantar referências bibliográficas que abordem sobre a literatura e formação humana, bem como a literatura afro-brasileira e identidade negra; entender a relação da literatura afro-brasileira na formação da identidade negra e no combate ao racismo no âmbito escolar; e elaborar um material de apoio para professores(as) de Língua Portuguesa do ensino fundamental II (9ª ano), voltado para a afirmação da identidade negra concomitante ao processo de letramento literário.

Nesta seção também trataremos do conteúdo e da divisão estrutural dessa dissertação, apontando as divisões internas dos capítulos, além dos autores e autoras que serão utilizados como aporte teórico. Diversos autores da literatura afro-brasileira vêm apresentando um quadro rico e diversificado de abordagens que, além de um discurso crítico de reivindicação e denúncia,

fazem uma imersão na subjetividade do “ser negro” e captam valores, riquezas e saberes, devolvendo, firmando e certificando a humanidade e identidade negada pela força violenta do racismo. Por conseguinte, para o aprofundamento teórico do referido trabalho, serão estudadas obras dos seguintes autores: Duarte (2014), Dalcastgné (2005a, 2005b), Evaristo (2007, 2008, 2009), Souza (2005, 2006) Gomes (2002, 2003a, 2003b), Munanga (2020), Candido (2011), Santos (1983), Hall (2011), Ribeiro (2019), dentre outros(as) autores(as) que serão utilizados como base teórica.

Em termos metodológicos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Nas palavras de Lakatos e Marconi (2007), a pesquisa bibliográfica se fundamenta na condensação de trabalhos que já foram realizados por apresentar importância significativa para o tema estudado e fornecerem dados atuais relevantes. Em conformidade com essa concepção, Gil (2002) atesta que esse tipo de pesquisa se desenvolve a partir de material já elaborado, como livros e artigos científicos, por exemplo, objetivando aprimorar ideias, descobertas e intuições. O método qualitativo, de acordo com Lakatos e Marconi (2007), se baseia na análise e na interpretação de aspectos mais profundos, descreve a complexidade do comportamento humano e fornece análise detalhada sobre investigação, hábitos e tendências de comportamento.

Sendo assim, buscou-se em livros, revistas, artigos, sítios eletrônicos e periódicos institucionais bases para a fundamentação teórica da pesquisa. Após o percurso investigativo de reflexões e discussões teóricas, apresenta-se um material de apoio para professores(as) e professoras do nono ano do ensino fundamental II. Trata-se de propostas pedagógicas em consonância com as bases legais que orientam o sistema educativo brasileiro: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Concomitante à perspectiva de letramento literário, pretende-se viabilizar a formação da identidade negra dos educandos. Nessa seção, utilizou-se poesias de escritores(as) negros(as) brasileiros(as), dados biográficos coletados no portal Literafro⁴, portal da literatura afro-brasileira que possui um acervo rico e diversificado de escritores(as) negros(as) empenhados(as) na inserção do negro(a) nas letras brasileiras, enquanto protagonista e sujeito de discurso.

No que tange à organização do trabalho, o mesmo encontra-se dividido em três capítulos. No primeiro, consta a introdução do trabalho. No segundo capítulo, versa-se sobre a capacidade

⁴ Disponível no endereço www.lettras.ufmg.br/literafro, trata-se de um canal hospedado pelo servidor da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

formadora da literatura, a literatura afro-brasileira e a identidade negra. No terceiro capítulo, apresenta-se um material de apoio pedagógico, a partir de escritores e escritoras da literatura afro-brasileira. Ouseja, no primeiro capítulo consta os motivos que determinaram a escolha do tema, objetivos, problema de pesquisa e organização da dissertação, além do percurso metodológico para a elaboração do trabalho.

O segundo capítulo, composto por seções, tem como objetivo refletir a respeito da possibilidade formadora da arte literária. Sendo assim, é posto em discussão a literatura e sua capacidade formadora de personalidade, a necessidade de uma nova perspectiva do ensino de literatura no âmbito escolar e os jogos de disputa que permeiam esse campo. Para o aprofundamento teórico desse capítulo, serão utilizadas as seguintes referências: Antonio Candido (2011), Rildo Cosson (2009, 2021), Tzvetan Todorov (2009), Michelé Petit (2009), Regina Dalcastagné (2005a, 2005b), Camile Baccin de Moura (2022), Conceição Evaristo (2007, 2008, 2009), Florentina Souza (2005, 2006), Nilma Lino Gomes (2002, 2003a, 2003b), Eduardo Assis Duarte (2007, 2014), Claudilene Silva (2019), Kebengele Munanga (2020), Stuart Hall (2011), Neuza Santos Souza (1983), dentre outros autores e autoras.

Já no terceiro capítulo, busca-se apresentar propostas pedagógicas fundamentadas nas proposições de letramento literário, em uma perspectiva de fortalecimento identitário, a partir da poesia de Luis Silva, *Sou Negro* (1978); do poema intitulado *Poema-ebó (pelo 20 de novembro)* (2015), da poeta Lívia Natália; do conto *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo (2023); e do livro *A gente já nasceu quilombola e não sabia: histórias do Monte Recôncavo* (2021), de Maricélia Santos e Carlos Guerola.

2 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: ARTE NUMA PERSPECTIVA DE RESISTÊNCIA

É possível apreender, a partir de Evaristo (2008), que a literatura afro-brasileira é imbricada pelo testemunho de uma memória social. Por meio dessa linguagem literária, coexistem a inter-relação entre memória individual e memória social. Nessa instância, a conservação da memória coletiva de um povo é imprescindível para o empoderamento de sua história, cultura e memória. Sendo assim, entender a escrita negra como uma literatura de resistência é considerar a capacidade desses escritos no fortalecimento de identidades e sua força no processo de empoderamento negro, pois essas textualidades negras viabilizam a autoafirmação de sujeitos negros e negras numa sociedade a qual insiste na negação de si para ser aceito(a). A representatividade do(a) negro(a) através da literatura afro-brasileira permite constatar “o caráter pessoal e coletivo da memória como possibilitador de construção de uma identidade” (Evaristo, 2008, p. 4).

2.1 LITERATURA E FORMAÇÃO HUMANA

A imersão no universo imaginário faz parte da vida de povos em diferentes épocas e culturas, pois criar enredos com palavras é uma necessidade humana universal. Em sociedades ágrafas, por exemplo, as narrativas orais agregam à vida valores e significados entendidos como fundamentais para viver em sociedade. Para Hampâté Bâ (2010), a tradição oral conduz o ser humano à sua totalidade e, nela, se funde não só a religião, mas também a arte, a fruição, o conhecimento e o divertimento. Desse modo, a experiência criativa com a linguagem em suas diversas formas de manifestação pode proporcionar possibilidades de expressão, crescimento pessoal, formação integral do indivíduo, percepção política e social do mundo. Com efeito, esses desenvolvimentos tomam forma na capacidade do exercício reflexivo por meio da linguagem literária, conforme ressalta Candido (2011). Nesse sentido, “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 2011, p. 182). Sendo assim, com o intuito de confirmar seu ponto de vista a respeito da importância da literatura para a formação humana e, conseqüentemente, enquadrá-la na categoria de bem que embasa dignamente a vida, Candido (2011) defende que há uma necessidade humana de inserção no universo imaginário, de se desvencilhar da automatização da vida. Esse fato se justifica porque “a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo

e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (Candido, 2011, p. 176).

Quando se faz referência à qualidade de vida, viver com dignidade, adquirir bens que embasam dignamente à existência humana, é comum pensar, de imediato, em elementos que contemplam alimentação, vestuário, saúde, dentre outras categorias, entretanto, a literatura, concebida como um direito indispensável à vida, está atrelada a necessidades reais e, decerto, como manifestação concreta de todos os povos em todas as épocas e culturas, a literatura se enquadra na seção de bens fundamentais aos seres humanos, como bem advoga Candido (2011).

2.2 O TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA

A ênfase dada ao exercício do hábito de leitura não significa uma real percepção da importância do texto literário no processo formativo do sujeito. Ler literatura ainda consiste em um caminho estratégico para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Dessa forma, quando as atividades de compreensão leitora do texto literário indicam que o objetivo principal é a verificação das habilidades de decodificação do texto escrito, acentua-se a probabilidade de possíveis problemas na vida dos indivíduos que estão inseridos numa sociedade na qual as práticas de letramento são determinantes para a inserção social. De acordo com Freire (2011), a leitura de mundo precede a leitura da palavra, quem lê também recria o texto lido, uma vez que a experiência de vida e a leitura de mundo inferem sentidos ao texto. Portanto, a leitura literária pode trazer ganho de imaginação e leitura de mundo, além de enriquecer as habilidades de leitura e escrita para o mundo objetivo. Contudo, é importante que esse processo seja planejado e sistematizado.

Opondo-se, portanto, à tendência didatizante e reducionista da utilização do texto literário, Cosson (2009) apresenta argumentos que atestam a necessidade de encontrar o lugar do texto literário em sala de aula. Ele compreende a linguagem literária como parte constitutiva da formação humana, concebendo-a como um corpo que, junto a outros corpos (sentimento, emoção, profissão...) dá contorno ao ser humano. É por essa razão que, segundo o autor, essa linguagem deve ser exercitada, para que sua capacidade de autorreflexão, construção de subjetividades, empatia, experiência estética, dentre vários outros predicativos se efetive e se amplie.

A literatura, conforme defende Cosson (2009), é uma experiência a ser realizada. Nela é possível encontrar o senso de si, da comunidade de pertença, é possível ler o mundo. A apropriação desse gênero, a partir da exploração de sua potencialidade, permite emergir o seu

caráter formativo. Então, viabilizar diferentes maneiras de ver e viver o mundo por via literária significa proporcionar caminhos para que o texto literário cumpra sua função social para além da sala de aula. É importante salientar que o autor apresenta uma nova perspectiva de abordagem do texto literário de forma sistematizada, significativa e consistente, para que, de fato, os leitores possam experimentar as possibilidades formadoras da literatura, tendo em vista que, para muitos estudantes, o ambiente escolar é o único espaço no qual é possível o contato com o livro e, conseqüentemente, sua relação com a literatura consiste na forma como é aprendida na escola. Diante de tal realidade, a capacidade leitora dependerá do modo como foi ensinada, o que será determinante para sua experiência enquanto sujeito leitor (Cosson, 2009). Assim sendo, o letramento literário, compreendido pelo referido autor como aprendizagem sociocultural, precisa ser desenvolvido na escola.

Para elucidar o entendimento da prática de letramento literário, Cosson (2021) explica os dois termos separadamente. Segundo o autor, o termo “letramento” consiste em uma atividade sociocultural das formas de significar a si e as realidades existentes, sendo que não se restringe, unicamente, ao espaço escolar. E o termo “literário”, que se justapõe à palavra “letramento”, parte do princípio de um repertório requerido apenas por palavras para as experiências de ser e existir. Então, o letramento literário usa a linguagem como uma maneira de dar sentido e explicar o mundo (Cosson, 2021).

2.3 O PERIGO QUE RONDA A LITERATURA NO ÂMBITO ESCOLAR

De acordo com Todorov (2009), o estado de perigo que ronda a literatura perpassa pelo distanciamento do texto literário no processo educacional. Por isso, ele sinaliza a necessidade de superar tal posição. Para o autor, o gênero literário deve ocupar o lugar no processo educacional como um elemento capaz de enriquecer o processo de aprendizagem, pois a literatura pode ampliar o universo do sujeito leitor e, além disso, deve provocá-lo a imaginar formas diversas de organizá-lo e concebê-lo. É, justamente, essa possibilidade de interação que evidencia o seu caráter formativo e enriquecedor. Por isso, reduzir o ensino da literatura à história literária em detrimento da imersão no texto é privar o estudante de refletir sobre a condição humana, sobre sua própria existência e sobre as realidades sociais e políticas da sociedade. Trata-se de negar a possibilidade não apenas de viver, mas de enxergar o mundo por meio de uma linguagem que tudo decanta em palavras. Na opinião de Todorov (2009), o empobrecimento da abordagem do texto literário em sala de aula se explica porque ele não é o objeto principal de estudo. Seu uso consiste, principalmente, em suporte para a aprendizagem

de normas gramaticais e de história dos movimentos literários, em detrimento do seu conteúdo temático e estético, como bem retrata o excerto abaixo:

Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas. **Na escola** não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que dizem os críticos (Todorov, 2009, p. 27, grifo nosso).

Isso posto, ao alertar que o ensino da literatura na escola não deve ser reduzido à análise de conceitos teóricos, Todorov (2009) deixa evidente que isso não significa abandono de abordagens teóricas, já que elas possuem importância, porém complementar. Logo, como a arte literária está em constante diálogo com a humanidade, poderá ser capaz de fazer compreender melhor o mundo, ensinar a viver e transformar o ser humano interiormente, porque, assim como a filosofia e as ciências humanas, a literatura também é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social (Todorov, 2009).

Um outro aspecto posto em debate por Todorov (2009) trata-se de que os problemas em torno do ensino de literatura não redundam apenas no âmbito escolar. A formação dos professores universitários que, futuramente, irão atuar no ensino de literatura é um dos aspectos criticados pelo autor, porque a prática pedagógica adotada pela maioria dos professores se configura, também, como resultado do que aprenderam no ambiente acadêmico, coadunando para que sua prática docente dê continuidade a uma abordagem reduzida do ensino de literatura. Além disso, o problema em torno do ensino de literatura é considerado pelo autor como resultado das transformações ocorridas nas universidades sob a ótica do estruturalismo nos anos de 1960 e 1970, momento em que imperava a precisão dos instrumentos de análise em detrimento da compreensão do sentido da obra (Todorov, 2009).

2.4 LITERATURA: EXPERIÊNCIA VIVIDA

Para melhor ilustrar como a linguagem literária faz parte de um contexto calcado na experiência constitutiva da vida humana, Petit (2009) retrata a arte literária como expressão vital que alimenta o pensamento, porque a literatura auxilia o sujeito, desde criança, a enfrentar grandes questões humanas. Dessa forma, a intrínseca relação com a literatura começa, desde muito cedo, por meio das narrativas orais, das cantigas de roda - tudo isso proporcionando prazer, recriação e encantamento. Por isso que o gosto pela literatura, conforme afirma Petit (2009), tem seus tentáculos na voz, ou, melhor, deriva, demasiadamente, dessas intersubjetividades e deve muito às narrativas orais, deve muito à voz. Antes do contato com o

livro físico, a imersão na linguagem literária se dá por intermédio do corpo, do som, da voz e do tom, e, assim, esse campo de linguagem proporciona segurança, alegria e acalanto, podendo também despertar outras sensibilidades. Desse modo, essas memórias permitem firmar que a arte literária é parte constitutiva da vida humana, pois as histórias contadas desde a tenra idade, além da fruição, também operavam no sentido de encorajamento para enfrentar o medo, os perigos, as alegrias e as tristezas de viver em sociedade.

Então, a literatura sempre esteve atuando, influenciando a formação das pessoas, de modo que, em sua variada expressão, não deixa de ser o eco - uma extensão dos momentos iniciais de contato com o universo maravilhoso da infância. E essa característica não deixa de conferir indissociabilidade da vida humana, como confere Petit (2009).

2.5 TEXTO LITERÁRIO QUE EVOCA O PERTENCIMENTO ÉTNICO

Com efeito, discutir a respeito da literatura e formação humana é uma pauta que merece ser melhor abordada, principalmente quando a barbárie camuflada dita os rumos da sociedade e naturaliza práticas perversas e desumanas como o racismo. Faz-se necessário, portanto, discutir a quem interessa a negação da produção e do consumo da literatura a todos os grupos sociais como um bem imprescindível, literaturas que vêm das periferias, dos guetos, dos quilombos, dos terreiros de candomblé e das favelas, literaturas de negros e negras; e o porquê esse bem indispensável à vida do povo afrodescendente se constitui, muitas vezes, num fio invisível e, quando não, mal disponibilizado nas instituições.

A partir de tal perspectiva, cabe refletir sobre o texto literário que evoca identidade e pertencimento étnico: a literatura afro-brasileira, arte que emerge do local discursivo do sujeito, é construída por uma visão marcada historicamente e identificada à trajetória dos africanos escravizados e seus descendentes (Duarte, 2014). A literatura afro-brasileira tem se apropriado das engenharias técnicas e estéticas que a língua possibilita para tecer, dentre diversas temáticas, um discurso de afirmação identitária vozeado por negros e negras reclamando e reivindicando o direito de ser quem são. Muitos escritores(as) negros(as), poetas, romancistas, contistas, em diversas partes do Brasil, têm se integrado a um projeto político-social de combate ao racismo em suas escritas, levando adiante a possibilidade de uma sociedade mais justa e humana, trazendo à tona, por via da escrita literária, além de diversas questões, o problema do racismo persistente no Brasil.

2.6 LITERATURA AFROIDENTIFICADA E FORMAÇÃO IDENTITÁRIA

Abordar a dimensão humanizadora da literatura implica também pôr em evidência os jogos de interesse presentes neste campo, pois, conforme teoriza Dalcastagné (2005a), o universo literário é uma via contaminada ideologicamente, construído e legitimado numa disputa intermitente por reconhecimento e poder. É nesse contexto que a literatura brasileira se caracteriza pelo seu caráter restritivo, elitista e brancocêntrico. Esse dado é conferido por Dalcastagné (2005b) em uma pesquisa realizada no período de 1990 a 2004, com 258 romances brasileiros publicados pelas três maiores editoras que têm capacidade de distribuir por todo o país e fora dele suas publicações. O resultado da pesquisa atesta que a literatura nacional é de autoria majoritariamente branca e seus personagens são demarcados pelas categorias de raça, gênero e classe, ou seja, se confirma que, a um grupo seletivo, é dada a legitimidade de inserção no ramo dessas produções.

Os dados abaixo ilustram algumas das categorias analisadas pela pesquisadora Dalcastagné (2005b), no período de 1990 a 2004, com 258 romances brasileiros. Tais constatações permitem uma visão ampla da representação do(a) negro(a) nas malhas textuais da literatura brasileira, mediante os seguintes aspectos das personagens:

Tabela 1 - Cor e posição

	Cor	Protagonista	Coadjuvante	Narradora
Branças	79,8%	84,5%	77,9%	86,9%
Pretas	7,9%	5,8%	8,7%	2,7%

Fonte: Dalcastagné (2005b, p. 46).

Tabela 2 - Posição econômica privilegiada

Branças	36,2%
Pretas	10,2%

Fonte: Dalcastagné (2005b, p. 50).

Tabela 3 - Elite intelectual e estrato socioeconômico

	Elite intelectual	Classes médias	Elite econômica	Pobres	Miseráveis
Branças	46,9%	56,6%	36,2%	15,5%	1,8%
Pretas	17,3%	16,3%	10,2%	73,5%	12,2%

Fonte: Dalcastagné (2005b, p. 50).

Tabela 4 - Relação amorosa e familiares

Branças	84,3%
Pretas	71,4%

Fonte: Dalcastagné (2005b, p. 52).

Tabela 5 - Tipo de morte e cor

	Suicídio	Assassinato	Acidente ou doença
Branças	11,2%	28,1%	60,7%
Pretas	11,1%	61,1%	27,8%

Fonte: Dalcastagné (2005b, p. 53).

Por fim, quando a análise se volta para o âmbito das ocupações, há uma concentração de 20,4% de personagens negras na criminalidade e 12,2% correspondem à ocupação de empregado(a) doméstico(a). Nessa categoria, 9,8% das personagens brancas são donas de casa e 8,5% assumem ocupações alinhadas a linguagens artísticas: teatro, cinema, artes plásticas e música (Dalcastagné, 2005b). Logo, para a autora os brancos não são apenas maioria das personagens identificadas no *corpus*, eles quase monopolizam as posições de maior visibilidade e voz própria.

Tais constatações revelam que a literatura brasileira apresenta uma perspectiva social enviesada. Dessa forma, os mesmos grupos excluídos de voz no interior do discurso literário são igualmente silenciados nos outros espaços discursivos, como na política, na mídia e até no mundo acadêmico. Sendo assim, são os mesmos grupos hegemônicos que julgam qual literatura deverá ser digna de ser inserida no sistema cultural, considerada indispensável, que não pode ficar isenta do currículo universitário, de bibliotecas e de escolas, enquanto outras terão denominações diferentes, se quer serão chamadas de literatura. Portanto, nesse processo de cerceamento cultural, comunidades ficam isentas, invisibilizadas neste enquadramento de representação (Dalcastagné, 2005a).

Posto isso, vale salientar que a Lei Federal nº. 10.639/2003, ampliada pela Lei nº. 11.645/2008, que designa a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica completou duas décadas de promulgação. Tendo em vista esse itinerário, cabe refletir como tem sido a efetivação das ações políticas instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com o intuito de corrigir as desvantagens e a exclusão firmadas pela hierarquização racial que estrutura a sociedade brasileira, conforme

aponta o referido documento, que tem como objetivo apresentar os princípios norteadores que orientam o cumprimento da Lei nº. 10.639/2003.

Entendendo a luta de enfrentamento ao racismo como uma prática constante, intelectuais, a exemplo de Ribeiro (2019), tem alertado a respeito do estado permanente de sua atualização e apontado atitudes que podem cooperar para ajudar novas gerações a combater o racismo e também a entender de que forma ele persiste e estrutura a sociedade. Um dos caminhos parte da necessidade de exigir a efetivação da Lei nº. 10.639/2003, tendo em vista um ensino que valorize as diversas existências e faça referência de forma não estereotipada à população negra. Nesta instância, é importante trazer para o debate como o documento referência para a formulação dos currículos para a educação básica do país, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), tem abordado a temática racial.

A educação para as relações étnico-raciais, no que tange à sua institucionalização, é considerada como uma política pública educacional de afirmação da população negra, inserida no conjunto das políticas de promoção de igualdade racial no âmbito da educação (Silva, 2019). Por conseguinte, a educação para as relações étnico-raciais não se restringe a um conjunto de práticas e conceitos, nem cultura de convivência entre diferentes atores nas instituições de ensino. Para além disso, conforme asseguram Gonçalves e Silva (2007), a educação para as relações étnico-raciais busca desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Esses saberes têm como objetivo reconhecer e valorizar visões diferentes de mundo, experiências históricas e as contribuições de diferentes povos para a formação da sociedade brasileira, assim como objetiva formar pessoas comprometidas com a discussão de questões de interesse geral. Todavia, na Base Nacional Comum Curricular, documento que tem como princípio apresentar o conjunto de aprendizagens consideradas “essências” à educação básica, as questões étnico-raciais aparecem timidamente. Estudos apontam que há uma volatilização dessa abordagem no referido documento, isso porque a temática das relações étnico-raciais no texto da Base, quando aparece, é escamoteado sob uma concepção individualista de racismo, substituindo o combate ao racismo por respeito às diferenças para extinguir todas as formas de preconceito, dando indicativos de reforço ao mito de democracia racial (Magalhães *et al.*, 2021).

Intelectuais como Benedicto (2019) tem defendido uma proposta educacional que tem como base as tradições africanas e afro-brasileiras. Trata-se de uma educação quilombista, termo cunhado pelo próprio autor, inspirado na obra *O quilombismo*, de Abdias do Nascimento. Esse modelo educacional caracteriza-se como afrocentrado, isto é, “centrado na experiência africana e afro-brasileira, ele se inspira na experiência dos quilombos, que é um dos nossos

principais modelos de organização social e resistência” (Benedicto, 2019, p. 30).

Almeida (2019) observa que o racismo é uma peça que integra a organização econômica, política e social, por isso ele é estrutural. Logo, as instituições são racistas por conta da sociedade que está organizada, engendrada e articulada numa estrutura racista. As práticas antirracistas efetivas são medidas importantes para que instituições não sejam um meio de transmissão e fomento do racismo, de privilégios e do sexismo (Almeida, 2019).

Assim sendo, a estabilização de um currículo escolar antirracista, na perspectiva de Benedicto (2019), só será possível mediante um paradigma contrário ao modelo vigente. Nessa concepção, o sistema educacional quilombista seria o mais adequado para a formação da identidade dos afro-brasileiros e para o esmaecimento do racismo, visto que o sistema educacional quilombista, além de contribuir para formação da identidade dos afro-brasileiros, poderá servir como um mecanismo de resistência aos moldes eugênicos e eurocêntricos da educação vigente no Brasil, como bem assinala Benedicto (2019). Portanto, teóricos, intelectuais, militantes e comunidades têm discutido e buscado estratégias de combate ao racismo e reclamado a efetivação de políticas públicas, ao passo que este mal continua atuando de forma incisiva nas instituições e operando no processo identitário do povo negro.

É possível afirmar que a afro-brasilidade que atravessa as vivências, existências e resistências - marcantes na música, na culinária, nas religiões de matriz africana, na tradição oral das comunidades quilombolas, no saber fazer dos mais velhos, nas cantigas de roda, nos provérbios e em várias outras manifestações que foram herdadas dos ancestrais - continuam vivas como forma de resistência dos povos africanos que aqui aportaram e os povos da diáspora. Mesmo inseridos em um contexto de violência institucionalizada, foram sujeitos de discurso em suas diversificadas formas de expressão, partindo da realidade de suas vivências. Ainda que se faça pouca referência ou se tente colocá-la no quadro de esquecimento, a textualidade de negros e negras se configurou como um arraial de quilombo, vozes que se ergueram e erigiram denunciando a desumanização no seio das relações raciais, firmando sua cultura e seu lugar étnico.

O povo negro tem sido sujeito de discurso e tem buscado ter voz desde o período da opressão colonial, contexto caracterizado pela exploração e pela violência exercida por um sistema patriarcal branco e escravocrata para garantir a manutenção de uma sociedade estamental, monocultora, latifundiária e agroexportadora às custas de homens e mulheres sequestrados de África - exploração essa fundamentada numa ideia de hierarquização racial de povos e culturas. Contudo, os textos expressos e inscritos nos corpos negros, por via de manifestações culturais, as transmissões por via da oralidade, dentre vários outros meios, foram

expressamente mecanismos de resistência e insubmissão ao sistema da época. Apesar da imposição de uma condição subalterna, o povo negro, desde o regime colonialista, sempre interpelou a violência e a opressão do sistema vigente por meio da escrita, da oralidade ou utilizando o próprio corpo como texto. Todavia, a literatura brasileira apropriou-se de bom grado das ideologias racistas, pautadas em uma concepção de hierarquização de raças ao encenar, no campo literário, o negro destituído de humanidade.

Moura (1994), ao retratar o negro na literatura brasileira, descreve o processo de barragem estético-ideológica para impedir que escritores buscassem no povo negro elementos que o elevassem à categoria de protagonistas/heróis na encenação textual. Dessa forma, segundo o autor citado, quando se cria uma literatura nacional, forja-se um discurso de que a existência do negro como raça inferior teria sido o que interferiu na dinâmica do desenvolvimento do país e não o fato de ter existido, no Brasil, a escravidão.

Para melhor elucidar as representações do negro nas letras brasileiras, Evaristo (2009), no artigo *Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*, apresenta a exclusão dos afrodescendentes na narrativa da nação. A esse respeito, a autora destaca, em um quadro representativo, como as personagens negras foram caracterizadas na literatura nacional, como, por exemplo, o livro *Tronco do ipê* (1964), de José de Alencar, fazendo referência ao pai Benedito, personagem que porta extrema dificuldades em se comunicar. Já na obra *Escrava Isaura* (1875), de Bernardo Guimarães, a autora sinaliza que, além do discurso eugênico presente na formação de personagens negros, a personagem mestiça, quase branca, Isaura, assimila os valores da cultura europeia e é admirada e louvada por ter pouco sangue africano (Evaristo, 2009). Na obra *São Bernardo* (1934), de Graciliano Ramos, a autora faz alusão ao personagem Casimiro Lopes, pintado como personagem passivo que fazia aboio para se expressar. No romance *A grande arte* (1990), de Rubens Fonseca, o personagem Zaquai não consegue proferir uma comunicação eficaz, fazendo uso da oratória do branco (Evaristo, 2009).

A escrita literária nacional, sobretudo nos séculos XIX e XX, traz em seu bojo um quadro de representatividade no qual o negro/afro-brasileiro é modelado como um protótipo de sujeito, incapaz de se comunicar de forma eficiente, conforme explana Evaristo (2009). Ele é posto em uma posição de imitador do discurso do branco, de vocalizador de som de animais, sendo visto como incapaz de se expressar. Dessa forma, destituído de linguagem, como fora representado pelos intelectuais da época no campo literário, o negro é acometido por um sequestro de sua voz. Há uma cooptação fônica, uma agregação de problemas de linguagem atrelado às vozes que soaram dissonantes e dissidentes no seio de uma sociedade patriarcal colonialista.

A elite letrada se apropriou da literatura como elemento relevante e estratégico para decompor um discurso nacional e uma configuração identitária. Nesse contexto, de acordo com Souza (2005), a literatura nacional se constituiu em uma das vias pela quais se instaurou uma modelagem estereotipada para dar contorno à representação do negro nas letras nacionais. Nesse sentido, nas palavras de Hall (2011), a constituição de um discurso visando a criação de um mito fundacional, da formação de uma cultura nacional, os símbolos e representações elencados ao discurso de nacionalidade, influenciam e organizam ações e concepções. Dessa forma, os discursos racistas permeados nas letras brasileiras corroboraram para inferir ideias de uma suposta supremacia branca e inferioridade da população negra.

Os movimentos literários brasileiros levaram a cabo o empreendimento de uma identidade nacional, contudo o povo negro não estava inserido nesse quadro de representação do país. O movimento literário do Romantismo no Brasil, no século XIX, conforme explica Evaristo (2009), desconsiderou o negro como seu antepassado mítico e buscou o mito indianista para dar um caráter mestiço ao arranjo fundacional da nação, como resultado do encontro do português e do indígena. Segundo Freitas (2022), poetas e romancistas da primeira e da segunda geração românticas puseram-se em marcha com projetos de pilhagem epistêmica, objetivando forjar uma ideia de “enaltecimento” dos povos originários para constituir um tropo de representação nacional, conforme se verifica na afirmação abaixo:

Celebrou o indígena como totem do discurso nacional, tentando plasmar suas línguas e temas, reconhecendo nele uma ‘potência nativista’ que apontaria o caminho para uma suposta brasilidade. [...] no entanto não há integração mínima dos sujeitos desses saberes a esse movimento artístico que não reconhece de fato a produção literária oral dos indígenas, nem os integra ao espaço letrado do Romantismo. Reforçam, assim, a ideia de que o ‘índio’ é um ser sem cultura que precisa aderir de forma acrítica integralmente ao modelo de servilidade civilizacional e religioso voluntário outorgado a ele e encarnado pelo personagem Peri, de O guarani, de José de Alencar (Freitas, 2022, p. 308).

A representação estereotipada dos afrodescendentes na literatura canônica ou seu total apagamento está vinculada, além de outros fatores, ao entendimento do sujeito autoral para com o povo negro. A esse respeito, Evaristo (2009) explica que o sujeito escravizado não estava ausente da vida diária do escritor. Muitos escritores advinham de famílias donas de escravizados. Por isso, o entendimento destes obliterava para a sua realidade cotidiana e a maneira como entendiam a existência dessas pessoas que, tal como a percepção da época, considerava-os como um corpo para servir e ser explorado. Daí seu esmaecimento no tecido textual, sua roupagem animalésca, exótica, no interior do discurso literário por tais autores.

No tocante à mulher negra, Evaristo (2009) não apenas denuncia as formas

estereotipadas nas representações literárias, mas também o “aborto” de toda sua prole no campo textual. Porém, vale a pena ressaltar que, mesmo sendo vítima da conjuntura violenta e opressora da época, mulheres como a intelectual maranhense, poeta, romancista, contista, professora e mulher negra Maria Firmina dos Reis, no contexto do século XIX, escreveu o romance *Úrsula* (1859), publicado com o pseudônimo “Uma mulher maranhense”. Maria Firmina dos Reis contrastou com o que preconizava a intelectualidade brasileira no quadro de representatividade literária. A obra *Úrsula* foi considerada o primeiro romance abolicionista de autoria feminina. Segundo Albert e Pereira (2007), Maria Firmina dos Reis, mesmo não tendo visibilidade nem reconhecimento da intelectualidade da época, denunciava o regime escravagista, a violência e as humilhações. Sua voz autoral no interior da ficção evidencia um tom de denúncia e de crítica social das condições de mulheres negras e a opressão vivida pelo sistema patriarcal. Em 2019, a Edições Câmara, tentando fazer justiça à escritora, conforme consta na apresentação da obra, publicou uma coletânea intitulada *Úrsula e outras obras*, incluindo, além do romance *Úrsula*, a reunião de poesias *Cantos à beira mar*, o conto abolicionista *A escrava* e o indianista *Gupeva*. O prefácio, escrito por Ana Maria Baptista, faz referência à qualidade estética da obra e a habilidade da autora no manejo dos recursos linguísticos para a criação do texto (Reis, 2019).

Ainda em se tratando do apagamento de autores negros e negras na historiografia literária brasileira, o poeta, ex-escravizado, Luíz Gama⁵, assim como Maria Firmina dos Reis, teve críticas ao regime colonialista, a partir de sua perspectiva enquanto sujeito de discurso. Gama participou ativamente da vida intelectual de seu tempo, produziu diversas obras, além de textos políticos e jurídicos, incluindo o livro de poesia *As trovas burlescas de Getulino* (1859). Em seu poema *Lá vai verso*, escrito em primeira pessoa, a voz do sujeito poético se autoafirma enquanto sujeito negro, ao se conclamar Orfeu de carapinha: “Quero que o mundo me encarando veja, Um retumbante *Orfeu de carapinha*”⁶ (Gama, 2021, p. 13).

No poema dedicado à sua mãe, Luiza Mahin, intitulado *Minha mãe*, o poeta faz referência ao protagonismo da mulher negra: rainha, em seu território de origem, contrapondo-se à condição desta no contexto de desterritorialização, escrava, conforme se verifica nos seguintes versos: “Era mui bela e formosa,/ Era a mais linda pretinha/ Da adusta Líbia rainha,/ e no Brasil pobre escrava! (Gama, 2021, p. 155). Os versos acima provocam uma reflexão sobre o lugar da mulher negra e sua identidade social, questão sinalizada por Bonfim (2009),

⁵ Luíz Gama, filho de Luiza Mahin, mulher combatente na Revolta dos Malês (1835). Gama foi jurista, advogou a favor da liberdade do povo negro.

⁶ Grifos do autor.

onde a autora ressalta:

a condição de escravizada da mulher ou subalternizada a que a mulher negra esteve submetida nos últimos séculos da história brasileira, num contexto social misógeno e de estigmatização racial, sobrepõem-se à memória histórica da mulher como protagonista nas sociedades africanas tradicionais. A vivência dessas duas condições forja o conflituoso dilema do contínuo refazer da identidade da mulher negra brasileira (Bonfim, 2009, p. 219-220).

No poema *Quem sou eu*, também conhecido como *A Bodarrada*⁷, vê-se posto a problematização das relações raciais da época. A partir de uma voz autoral negra, que faz seu autorreconhecimento étnico e se põe no interior de um discurso crítico e satírico em primeira pessoa, eleva a voz para expor a multiplicidade de incongruências e a hipocrisia da sociedade. O autor recebia o apelido de “bode” pela elite da época, termo pejorativo que era dado às pessoas de tom de pele mais claro. Partindo desse léxico, o eu poético expõe, em um tom crítico e satírico, a vasta bodaria imperial: os bodes brancos, os bodes clérigos, os bodes importantes da corte - condes, padres, duquesas, frades, bispos e cardeais, coronéis e generais, segmentos responsáveis pela violência e pela opressão contra o povo negro, conforme se verifica no poema abaixo:

[...] E que os homens poderosos\Destá arenga receosos\Hão de chamar-me tarelo,\Bode, negro, Mongibelo;\Porém eu que não me abalo,\Vou tangendo o meu badalo\ Com repique impertinente,\Pondo a trote muita gente.\Se negro sou, ou sou bode\Pouco importa. O que isto pode?\ Bodes há de toda a casta,\Pois que a espécie é muito vasta...\Há cinzentos há rajados \Baios, pampas e malhados, Bodes negros, bodes branco\E, sejamos todos francos,\Uns plebeus, e outros nobres,\Bodes ricos, bodes pobres\Bodes sábios importantes,\E também alguns tratantes...\Aqui, nesta boa terra,\Marram todos, tudo berra;\Nobres, Condes e Duquesas\Ricas Damas e Marquesas\Deputados, Senadores,\Gentis- homens, veadores;\Belas Damas emproadas,\De nobreza empantufadas;\ Repimpados principotes,\Orgulhosos fidalgotes,\Frades, Bispos, Cardeais,\Fanfarrões imperiais,\Gente pobres, nobres gentes\Em todos há meus parentes.\Entre a brava militança -\Fulge e brilha alta bodança;\Guardas, Cabos, Furriéis,\Brigadeiros, Coronéis,\Destemidos Marechais\Rutilantes Generais,\Capitães - de - mar - e - guerra,\-Tudo marra, tudo berra\ -Na suprema eternidade,\Onde habita há Divindade,\Bodes há santificados,\Que por nós são adorados.\Entre o coro de Anjinhos \Também há muitos bodinhos. - O amante de Siringa \Tinha pelo e má catinga;\Na cabeça tinha pontas;\Jove quando foi menino\Chupitou leite caprino;\E, segundo o antigo mito,\Nos domínios de Plutão,\Guarda um bode o Alcorão\Nos lundus e nas modinhas\São cantadas as bodinhas:\Pois se todos têm rabicho,\Para que tanto capricho?\Haja paz, haja alegria,\Folgue e brinque a bodaria;\Cesse pois a matinada,\Porque tudo é bodarrada! (Gama, 2021, p. 117).

Assim sendo, mesmo não tendo acesso formal aos estudos, como os demais negros desse período, Gama utilizou as palavras como instrumento de luta e resistência. Interpelou o sistema

⁷ O termo “Bodarrada” compõe a leitura final que o sujeito poético faz da sociedade escravista.

jurídico que funcionava para atender os interesses da elite branca. Dessa forma, lutou frente à estrutura de domínio, opressão e desumanização do povo negro, com sua militância prática em prol da libertação dos escravizados, com seu conhecimento jurídico. Em função disso, sua atuação política causou desconforto à sociedade onde ser negro era sinônimo de incapacidade, de subalternidade. Logo, o tom de sua pele foi um marcador para determinar, para fazer “lembrar” sua classificação na hierarquia social determinada pela raça, conforme se verifica na forma pejorativa como foi denominado pela elite da época, “bode”. Perante esse fato, a proposição de Sodré (2017) é bastante pertinente, quando se refere à tendência ocidental de subjugar e desumanizar o outro, tendo como base também a semelhança. No caso de Gama, esse é um elemento de incômodo, pois, sem ter galgado as condições da elite, alcançou um elevado nível de intelectualidade. Em vista disso, vê-se a necessidade de buscar, a qualquer custo, um elemento marcador de diferença para justificar o domínio e a suposta inferiorização: o tom da pele, como bem exemplifica o termo pejorativo “bode” imputado ao intelectual Luiz Gama.

Em síntese, a perspectiva classificatória euro centrada racista entre humanos e não humanos como um dos meios de justificar a violência e a exploração de indivíduos é transposto para a encenação discursiva no texto literário. Ao atribuir performance animalizada, destituída de capacidade racional, ao sujeito afrodescendente no seio da literatura, se estabelece um parâmetro hierárquico racial. Essa renegação da alteridade, conforme explica Sodré (2017), advém do juízo epistêmico da supremacia ocidental, na qual a eles (brancos) é conferido e firmado o status de homens plenamente humanos.

No Realismo brasileiro, situado no final do século XIX, Joaquim Maria Macedo de Assis, mais conhecido como Machado de Assis, foi consagrado como um dos pioneiros do movimento realista no Brasil com a publicação da obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Machado de Assis nasceu em 1839 e residiu no Morro do Livramento, no Rio de Janeiro, filho de um operário mulato e de uma mãe açoriana.

Com intuito de compreender como a escrita machadiana discute as questões raciais no Brasil oitocentista, a obra de Eduardo Assis Duarte, publicada em 2007, *Machado de Assis afrodescendente: escritos de caramujo*, apresenta uma coletânea de gêneros: poesia, crítica teatral, contos e romances com o objetivo de identificar o posicionamento do autor frente às questões étnicas. Para Evaristo (2009, p. 27), “O trabalho de Eduardo Duarte busca a desconstrução de uma crítica literária que construiu um processo de embranquecimento de Machado de Assis”. A partir da releitura de várias obras machadianas, Duarte (2007) atesta o engajamento de Machado de Assis na militância da luta abolicionista. Divergindo de vários teóricos, ele afirma o

pertencimento étnico na escrita literária machadiana, ressaltando que, para refletir as marcas da afrodescendência, Machado de Assis não opta por caminhos comuns. A esse respeito, Duarte (2007) afirma que “não há como descartar as estratégias de caramujo empregada pelo autor. Machado nunca opta pelo confronto aberto. Ao contrário, vale-se da ironia, do humor, da diversidade de vozes, e de outros artifícios para inscrever seu posicionamento” (Duarte, 2007, p. 243).

Logo, para Duarte (2007), o escritor Machado de Assis, inserido num contexto de total rebaixamento da afro-descendência, utilizou formas estratégicas e dissimuladas para tratar de questões raciais da época.

No Modernismo brasileiro, Freitas (2022) discute a invisibilidade dos atores negros como protagonistas desse movimento e também desvela como a literatura brasileira foi e continua sendo estruturada, na medida em que expõe como os movimentos literários brasileiros levaram a cabo o empreendimento de uma identidade nacional, operando no sentido de excluir escritores negros e escritoras negras da historiografia literária. E, nesse aspecto, em tom de denúncia, o autor supracitado afirma que:

O campo hegemônico da literatura brasileira estrutura-se também em torno da *pilhagem epistêmica*, seja através de movimentos considerados determinantes no processo de constituição de uma literatura nacional como o Romantismo no séc. XIX e o Modernismo no séc. XX, seja através da relação epistemicida estabelecida com autorxs e obras indígenas ou negrxs (Freitas, 2022, p. 307).

Para além do apagamento e da inserção de um sujeito negro disforme no interior do discurso literário hegemônico, Freitas (2022) amplia o campo de discussão teorizando a respeito do saque epistemológico, fazendo referência às manobras colonialistas nas produções das letras afro-brasileiras. Tal termo, “pilhagem epistêmica”, é cunhado pelo pesquisador e entendido como “uma das faces do *racismo epistêmico* e do *epistemicídio* fundada na perversão necropolítica do apagamento da diferença como corpo e como ideia” (Freitas, 2022, p. 307).

Freitas (2022) problematiza, ainda, uma outra dimensão do Manifesto Antropofágico de Oswald de Andrade, considerando-o como um movimento que se constituiu na usurpação de conhecimentos de grupos marginalizados e periféricos brasileiros. Por consequência, essa pilhagem epistêmica que se estabeleceu desde o empreendimento colonial continua se fixando em diversas áreas do conhecimento por uma classe racialmente privilegiada. Enfim, a história evidencia de que forma a elite branca aristocrata, patriarcal, montou uma estrutura política, social, econômica e cultural para manter os afrodescendentes à margem da sociedade, fomentando impossibilidades de o povo negro galgar espaços de cultura, poder e decisão. A

elite letrada brasileira, com o intuito de compor uma identidade nacional, implementou, em seus discursos oficiais, ideias e valores que remetiam a determinação de quem ou de qual grupo étnico deveria ser banido, para esboçar um rosto nacional e um projeto de nação.

Dávila (2006), em seu livro intitulado *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)*, retrata como a intelectualidade brasileira, junto ao ministério da Educação e Saúde, levaram a cabo o racismo científico para justificar a ideia de que os problemas sociais da nação eram causados pela mistura de raças da população brasileira. Nas primeiras décadas do século XX, as políticas públicas educacionais brasileiras, influenciadas pelo Darwinismo social, empreenderam um movimento de embranquecimento nacional, visando um projeto de nação (Dávila, 2006). Sendo assim, “para salvar” o país da “degeneração cultural e ambiental” e do “futuro fracassado”, era preciso embranquecer a população extirpando, principalmente, todas as referências das culturas africanas e indígenas.

Nesse contexto, o escritor, reconhecido como criador da literatura infantil brasileira, Monteiro Lobato, escreveu um ensaio em 1914 e "introduziu o personagem Jeca Tatu. Jeca era caipira e encarnava tudo que havia de errado com as subclasses racialmente mistas no Brasil: ‘existe a vegetar de cócoras, incapaz de evolução, impenetrável ao progresso’" (Dávila, 2006, p. 59). É também Lobato quem cria, no seu *Sítio do Pica-pau amarelo* um universo idílico familiar brasileiro, onde os dois personagens negros (tia Nastácia e tio Barnabé) são animalizados, estigmatizados e desrespeitados.

Desse modo, dá-se continuidade, paulatinamente, aos estereótipos e aos estigmas de inferioridade à população afrodescendente, fomentados legalmente pelo Estado brasileiro, tanto que, em 1938, Dávila (2006) informa que o então ministro da saúde e educação, Gustavo Capanema, a pedido do presidente, Getúlio Vargas, encomendou uma estátua que deveria compor a entrada do recém-criado prédio do Ministério da Educação e da Saúde. Este monumento deveria ser o parâmetro racial do homem brasileiro: viril, branco, como se pretendia o futuro da nação. Capanema interpelou um grupo de antropólogos e intelectuais nacionalistas sobre como seria a composição de seus traços físicos. Os questionamentos eram voltados para a altura, volume, cor, cabeça, formato do rosto, fenótipos que compusessem a imagem de um europeu para representar “o progresso” da nação.

Contudo, mesmo diante das tentativas legalmente instituídas para a exclusão social da população afrodescendente, Evaristo (2009) e Souza (2005, 2006) destacam a atuação de atores sociais comprometidos e empenhados na luta contra a exclusão do povo negro nos segmentos sociais, como militantes que criaram vários meios estratégicos no intuito de inserir a população negra nas instâncias políticas, sociais e culturais da sociedade brasileira. Levava-se em

consideração que o mito da democracia racial, concomitante ao racismo e suas variadas roupagens, era um dos aspectos que incitava os movimentos a atuarem no sentido de trabalhar para disseminar uma tomada de consciência frente a real situação das relações raciais no país.

Um desses exemplos é a criação do Teatro Experimental do Negro, criado em 1944 por Abdias do Nascimento juntamente com outros intelectuais, que propiciou um novo olhar para o teatro brasileiro. Ao pôr em cena atores negros protagonistas, estabeleceu uma cisão com o que, até então, era comum: o negro assumindo um papel estereotipado tanto na dramaturgia, quanto no teatro brasileiro. Ao relatar a trajetória do Teatro Experimental do Negro, Douxami (2021) explica que os temas das peças teatrais tinham como base a integração cultural e política. Nessa perspectiva, era valorizada a cultura afro-brasileira, ao passo que denunciava o racismo pela via do teatro com todo seu elenco negro.

Destaca-se, também, que os movimentos internacionais de militância negra que ressoaram no Brasil entre os anos 1960 e 1970 (tais como o Pan-africanismo; a luta pela libertação das colônias africanas; o Protesto Negro nos Estados Unidos e na Europa; e o Movimento da Consciência Negra, que retomou a luta contra o regime do *Apartheid*, na África do Sul), segundo Silva (1993), contribuíram para reforçar o discurso político e social de afirmação identitária e fortaleceram a militância dos movimentos negros já existentes no Brasil. O legado desses movimentos imprimiu novos modos de enxergar o racismo no seio da sociedade, como bem pontua o referido autor. Portanto, é importante frisar que, em diversas localidades, as vozes negras, paulatinamente, já ressoavam dissidentes em curso, alinhando uma tessitura em desarmonia e desacordo com as ideologias racistas correntes no país. Desde o período colonial, havia vozes negras que erigiram um discurso de afirmação étnica em suas escritas e já denunciavam o modelo de sociedade racista vigente.

Na segunda metade do século vinte, Souza (2019) faz referência a escritores/escritoras que começaram a produzir textos com várias temáticas, seja de crítica social, de resgate da memória, de afirmação da identidade negra ou de releitura das tradições. São autores(as) como Ruth Guimarães, Cuti, Conceição Evaristo, Edmilson Pereira, Adão Ventura e outros. Vale destacar, de acordo com a autora, que o surgimento da imprensa negra, na cidade de São Paulo, no início do século XIX, foi um fenômeno significativo para que as vozes negras ganhassem tom no processo de reivindicação, de forma que o desejo afro-descendente de se expressar, a partir desse advento, ganhou maior fôlego e visibilidade.

Os periódicos publicados nas últimas décadas do século XX, como o *Cadernos Negros* e o *Jornal do Movimento Negro Unificado*, foram importantes estratégias mobilizadas com o objetivo tanto de produzir, quanto de disseminar um discurso identitário, crítico e de

consciência política e social, consoante Souza (2006). A coleção *Cadernos Negros* foi criada em 1978, por Luiz Silva (Cutti), Hugo Ferreira, Oswaldo de Camargo, Jamu Minka e Abelardo Rodrigues. Em cada publicação, anual, elegia-se um gênero textual: poemas, prosa e contos (Pereira, 2007). No trigésimo sexto volume de contos do livro *Cadernos Negros: Contos Afro-Brasileiros* (2013), na apresentação, os autores Esmeralda Ribeiro e Márcio Barbosa referem-se à primeira série, lançada em 1978, como as sementes da literatura afro-brasileira. Vale ressaltar que, desde o período colonial, escritas literárias produzidas por afrodescendentes se erigiam em tom de denúncia e militância abolicionista, a exemplo de Luiz Gama e Maria Firmina dos Reis. Contudo, conforme advoga Souza (2006), mesmo não tendo pretensão de se produzir uma literatura afrodescendente, estes e outros podem ser lidos como tal ao compor uma face da literatura brasileira esmaecida pela tradição canônica. Então, não soaria equivocado inferir que tais escritores fizeram brotar os primeiros gérmenes da seara da literatura afro-brasileira, mesmo em um contexto inóspito no qual a instância da literatura, conforme argumenta Souza (2005), era o *locus* inegociável da elite letrada, que dominava esse campo de representação, estereotipando o negro ou estabelecendo seu total apagamento.

O presente trabalho não pretende propor uma discussão sobre o conceito de literatura negra ou afro-brasileira. Sabe-se que existe uma série de concepções discursivas em torno dessa temática, todavia busca-se compreender a potencialidade dessa expressão artística de cunho político e militante que destoa da estereotipia impregnada na literatura brasileira canônica. Nesse sentido, merece destaque a explicação de Duarte (2014) sobre a expressão “afro-brasileira”. Para o autor, o referido termo, pela própria configuração semântica, remete ao tenso processo de mescla cultural em curso no Brasil desde a chegada dos primeiros africanos” (Duarte, 2014, p. 25). A inserção do prefixo “afro” à escrita de negros(as) ganha densidade crítica que, a partir de uma perspectiva afro identificada, escreve o negro de forma diferente das representações cristalizadas, segundo Duarte (2014).

Portanto, intelectuais, a exemplo de Evaristo (2009), Souza (2005, 2006) e Duarte (2014), concebem a literatura afro-brasileira como uma expressão artística que faz uma imersão no lugar étnico do sujeito do discurso. Sob a orientação de um olhar profundo e sensível direcionado a subjetividade e a condição de negros e negras que compartilham uma visão identificada à trajetória dos povos africanos e dos povos da diáspora, escritores vêm criando uma estética integrada a sua própria existência. De acordo com Hattner (2009), a experiência histórica do negro confere respaldo à questão literária e essa experiência se manifesta por meio de elementos de composição formal, tal como a escolha do léxico, dos símbolos e das imagens presentes na criação literária. Sendo assim, Hattner (2009) concebe esse fazer literário como

experiência transcrita. Já para a escritora Conceição Evaristo, trata-se de escrevivências: vivências concretas que se traduzem como base estética e força motriz da literatura de negros(as). Neste construto discursivo, se consolida um modo distinto de literatura, que evoca o lugar étnico, firmando identidade e valores.

O avanço das transformações tecnológicas e da indústria cultural, consoante Souza (2005), desmantelou o caráter elitista e restrito da cultura. Isso, porque um novo sentido começou a ser reconfigurado quando seguimentos sociais que antes eram excluídos passaram a produzir e a ter acesso às produções culturais. Em vista disso, as mudanças que ocorreram nesse período, incluindo as transformações tecnológicas e o avanço da indústria cultural, desestabilizaram a aura da literatura, que passou a conviver com os renegados e com os excluídos do ramo das letras, a exemplo dos negros, das mulheres, dos homossexuais e de outras identidades que, juntas com a cultura de massa e com a cultura popular, reivindicaram o direito de se expressar nesse campo (Souza, 2005). Entretanto, o julgamento por parte da crítica e da historiografia literárias infere valorização e determina se as obras desses grupos cabem ou não na categoria da instância literária. A respeito disso, Hattner (2009) mostra que, com relação à produção literária afro-brasileira, após a Semana de Arte Moderna, nenhum autor é citado e, quando a historiografia literária nacional inclui o poeta simbolista Cruz e Souza, quase não se faz referência a textos que sinalizam sua afrodescendência, a exemplo dos poemas *Escravocratas* ou *Emparedados*.

É possível constatar o demérito por parte da crítica literária na obra *Quarto de Despejo* (1960), da escritora Maria Carolina de Jesus, moradora da favela do Canindé, em São Paulo, conforme descrevem Freitas (2022) e Dalcastagnè (2005a). O livro relata o cotidiano da favela pela vivência e pelo olhar acurado e crítico de uma mulher negra. Trata-se, também, de uma escrita acumulada de vivência, que se reconfigura como uma forma de existir e (re)existir, como bem se constata no seguinte excerto:

É o inverno que chega. E no inverno a gente come mais. A Vera começou pedir comida. E eu não tinha. Era a reprise do espetáculo (*sic*). Eu estava com dois cruzeiros. Pretendia comprar um pouco de farinha para fazer virado. Fui pedir um pouco de banha a Dona Alice. Ela deu-me a banha e arroz. Era 9 horas da noite quando comemos.

E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual – a fome! (Jesus, 2013, p. 32).

Nas palavras de Ribeiro (2021), as experiências de grupos localizados socialmente em uma perspectiva de hierarquização ao invés de humanização convergem para que as produções intelectuais, os saberes e as vozes sejam, também, tratados de forma subalternizada, porém isso

não significa ausência de reação ou de ferramentas destes grupos para enfrentar os silêncios institucionais. A intelectual negra Maria Carolina de Jesus é um dos exemplos dessa reação e engajamento político e social. Ela põe em discussão realidades a partir de outras perspectivas, a perspectiva da mulher negra e mãe que vivencia e experiencia a miséria e a fome cotidianamente. Para Ribeiro (2021), é o lugar de fala que permite refutar uma visão universal de mulher, de negritude e de outras identidades.

Diante desse arcabouço textual afro referenciado que vem se firmando na literatura brasileira, é fundamental discutir o papel da escola na formação da identidade negra e como a literatura afro-brasileira pode ser um caminho estratégico de afirmação identitária. Partindo dessa premissa, para um melhor entendimento sobre identidade negra, torna-se de extrema relevância tecer algumas concepções abordadas pelo antropólogo e professor Munanga (2020). Para o referido autor, a identidade não pode ser analisada em uma perspectiva fechada, monolítica. Ao contrário, a identidade “se dá a partir da tomada de consciência das diferenças entre ‘nós’ e ‘outros’” (Munanga, 2020, p. 11). Também, para Hall (2011), uma vez que a identidade muda de acordo com o modo como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida (Hall, 2011, p. 22).

Kabengele Munanga defende que o grau de consciência da alteridade não vai ser igual entre todos os negros, tendo em vista que vivem em contextos socioculturais diversos, a exemplo das comunidades de terreiro de candomblé, de evangélicos, de católicos e de outros em comparação com a comunidade militante politizada sobre a questão do racismo. E, diante dessa diversidade contextual, o autor destaca três fatores como elementos importantes na construção de uma identidade ou de uma personalidade coletiva. Sendo que essas categorias se encontram em transição, até mesmo em crise, pois a coexistência delas seria uma perspectiva ideal, conforme afirma Munanga (2020).

O fator histórico, de acordo com Munanga (2020), atua como um elemento fundamental de ligação, de coesão, de cimento cultural que une os elementos diversos de um povo pela via do sentimento de continuidade histórica, a exemplo das comunidades religiosas nas quais a consciência do passado histórico se atualiza pelos mitos de origem, conservados pela oralidade e por outras práticas religiosas. Partindo dessa premissa, para a população negra brasileira, o sentimento de pertença a determinada coletividade se fundamenta na apropriação da memória construída pelos acontecimentos, personagens e lugares vividos por esse seguimento da população, assim como pelos personagens e lugares herdados que remetem à história do grupo com referência de um passado comum. Tal perspectiva dialoga com a visão de Nora (1993), ao firmar que a memória é um elemento de continuidade munido de significações que emerge de

um grupo que ela une - como tal, ganha vida no concreto, no objeto, no gesto, numa imagem. Mais precisamente, Nora (1993) afirma que:

O que os faz lugares de memória é aquilo pelo que, exatamente, eles escapam da história. *Templum*: recorte do indeterminado do profano – espaço ou tempo. Espaço e tempo de um círculo no interior do qual tudo conta, tudo simboliza, tudo significa. Nesse sentido o lugar da memória é um lugar duplo, um lugar de excesso, fechado sobre si mesmo, fechado sobre sua identidade, e recolhido sobre seu nome, mas constantemente aberto sobre a extensão de suas significações (Nora, 1993, p. 27).

Depois do fator histórico e dos lugares de memória, o próximo elemento destacado por Munanga (2020) é o fator linguístico. Para elucidar esse fator, o autor retrata os terreiros religiosos onde, por meio de uma linguagem esotérica, há comunicação entre os humanos e os deuses, consistindo em um fator de identidade. Já em outras categorias, ele ressalta outras formas de comunicação, como os estilos de cabelo, os penteados e os estilos musicais também como marcas de identidade, além de estruturas linguísticas africanas preservadas por comunidades.

No que tange ao fator psicológico, Munanga (2020) versa que ele leva ao questionamento se há distinção entre o temperamento do negro e do branco, porém, se tal distinção for possível de se considerar como identidade, deverá levar em conta o condicionamento histórico do negro e suas estruturas sociais comunitárias e não as diferenças biológicas, como conferiam os racialistas. Por fim, Munanga (2020) advoga que o conceito de identidade engloba uma realidade complexa, que abarca diversos fatores, como os mencionados anteriormente, e, para o entendimento sobre a identidade negra, o mais viável seria situar o tema dentro de um movimento histórico, apontando seus lugares de emergência e seus contextos de desenvolvimento. Assim sendo, sem diminuir a importância dos aspectos abordados como fatores importantes de identidade, o autor menciona uma identidade negra mais abrangente, que perpassa por uma tomada de consciência política:

sem minimizar os outros fatores, persistimos em afirmar que a identidade negra mais abrangente seria a identidade política de um segmento importante da população brasileira excluída de sua participação política e econômica e do pleno exercício da cidadania (Munanga, 2020, p. 15).

Para Gomes (2003b), o conceito de identidade também se constitui em um processo complexo, contínuo e dialógico, entendido como uma construção social, histórica e cultural permeada por tensões, conflitos, diálogos, sentidos e significações. De acordo com a autora, trata-se de “uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de

um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (Gomes, 2003, p. 171).

Ao discutir sobre educação e identidade negra, Gomes (2003b) faz lembrar que o processo educativo não acontece unicamente no ambiente escolar; ao contrário, há uma diversidade de espaços formativos, logo, o professor também não é o único que se encontra envolvido nesta empreitada. Isso porque, como explicita Gomes (2003a), quando o sujeito acessa a instituição de ensino, ele não ingressa a esse espaço destituído de “formações”. O termo pluralizado “formações” está intrinsecamente ligado a todas as redes de relações e contatos no universo cotidiano, a exemplo da família, dos grupos culturais, da associação de bairro, dos grupos de capoeira, dos terreiros de candomblé, dos grupos teatrais, das igrejas, da convivência com os mais velhos, dos grupos de corais e de várias outras redes de contato e interações nas quais a transmissão de valores e regras de convivência estão em constante entrecruzamento, compondo ou decompondo identidades. Por isso, Gomes (2003a) ressalta que o olhar sobre a identidade negra precisa estar coadunado a dois elementos que o gravitam: a relação entre cultura negra e educação - termos compreendidos pela autora em uma perspectiva que traz à tona as realidades e as diferentes formas de compreender a si, de relacionar-se no seio da comunidade e, assim, de compreender o mundo.

Partindo dessa concepção, de acordo com Gomes (2003b), a vida psíquica e coletiva é permeada de significações impressas pela cultura, concebida como um sistema de representação construído historicamente, oriunda das relações entre os indivíduos. Entretanto, a vida em sociedade é envolvida em uma rede de complexidades que introjeta, nas vivências e nas relações, lógicas e símbolos de dominação que, por vezes, são inconscientes.

Nessa perspectiva, Gomes (2003a) parte da constatação histórica, social e cultural para situar as relações de poder e dominação, demonstrando que a diferença entre negros e brancos foi instituída pela cultura como forma de classificação do humano - lógica que continua regulamentando as relações sociais, conforme afirma a autora. Dessa forma, Gomes (2003a, 2003b) versa sobre a importância da diferença como um marcador que faz os indivíduos mais semelhantes e mais humanos, trazendo à tona o dilema que é construir uma identidade negra positiva em uma sociedade onde, historicamente, o negar a si mesmo é a condição para ser aceito. Por conseguinte, Gomes (2003a) evidencia que a escola é um dos espaços sociais onde questões sobre a cultura e a identidade dos sujeitos são tensionadas. Isso porque, já imbricado numa teia de relações, o ambiente escolar é o espaço onde as tensões, os estranhamentos, os preconceitos e o racismo se expandem, já que corpos negros portando seus marcadores identitários (cabelos, lábios, pele, religião...) estarão postos em evidência: identidade/alteridade.

Nesse jogo dialético, a forma como o sujeito lê seu corpo a partir de como este é lido pelo outro se configura, muitas vezes, em processos de construção ou desconstrução de identidades. Assim sendo, Gomes (2002, 2003a) faz referência à instituição escolar como um espaço ambivalente, onde as representações negativas do negro são difundidas e, também, um espaço onde estas mesmas representações são possíveis de serem recuperadas. Ainda nessa instância, a pesquisadora Silva (2009) elucida a necessidade de assumir-se negro(a) e se apropriar da positividade e da potência de todo construto histórico, político e cultural que se constituiu como forma de resistência.

Por fim, Gomes (2003a), pontua, de forma veemente, o caráter político que o educador/educadora precisa assumir em sua prática pedagógica, frente à questão racial que está associada a uma gama de outras questões sociais, culturais, históricas e políticas do país. Levando-se em conta que as relações culturais e sociais entre negros e brancos no Brasil não são amistosas, democráticas ou fluidas nas questões socioeconômicas, ela explana que, na escola, ao problematizar a respeito da cultura negra, precisa-se pôr em discussão as desigualdades entre negros e brancos no Brasil, para que a cultura negra, no âmbito pedagógico, não seja relegada, ao lugar do exótico, do folclore, e para que o mito da democracia racial não seja fomentado (Gomes, 2003a).

Em síntese, é importante frisar que o lugar da cultura negra na prática pedagógica é um caminho significativo de formação identitária, pois, para Gomes (2003a),

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um 'nós', de uma história e de uma identidade.

Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse 'nós' possibilita o posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade (Gomes, 2003, p. 79).

Por fim, a autora defende que a construção de uma prática pedagógica comprometida com a riqueza e a profundidade da cultura negra perpassa, primeiramente, em considerar a consciência cultural do povo negro, propondo um olhar atento para o uso autorreflexivo dessa cultura pelos sujeitos, nas suas variadas formas. Portanto, em vista da perversidade e da desumanização que o racismo operou e opera nos corpos negros, assim como em vista da maneira como a literatura hegemônica encorpou de bom grado ideologias racistas, a literatura afro-brasileira se apresenta como um caminho para uma tomada de consciência para a restituição da identidade e da humanidade negada e violada pelo racismo. Trata-se, aqui, de empretecer as formas de se ver e, mais que isso, de se apossar dessa arte criativa permeada e

embebida pelas experiências de autores e autoras negras, conforme aponta Semog, em seu poema intitulado, *Ponto histórico*:

Não é que
eu seja
racista...
mas existem
certas coisas
Que só os
NEGROS
entendem
Existe um tipo de amor
que só os negros
possuem, existe uma
marca no peito que nos
NEGROS se vê
Existe um
sol
cansativo
que só os
negros
resistem.
Não é que
eu seja
racista...
Mas existe
uma
história
Que só os negros sabem contar
...que poucos podem entender.
(Semog, 2005, p. 91).

Percebe-se que o poema acima retrata as particularidades do lugar discursivo da literatura afro-brasileira. Por sua vez, o depoimento de Evaristo (2007), a seguir, é um testemunho que faz alusão à base da escrita de negros e negras no Brasil, ao apresentar as memórias fundantes do nascimento de sua escrita. A autora narra que, quando ainda era pequena, sua mãe, de cócoras, desenhava um grande sol sob a terra lamacenta com um graveto em forma de forquilha. Tal movimento era acompanhado também pelas irmãs, que presenciavam de perto toda a mobilidade do corpo para imprimir um texto na terra. Então, toda esta movimentografia, termo cunhado pela autora, consistia em um apelo: tratava-se de uma simpatia para chamar o sol, diante da urgência para devolver às patroas brancas roupas secas e limpas em condições climáticas desfavoráveis (Evaristo, 2007).

É no contexto de luta diária que, por via das mãos de sua mãe, uma lavadeira de roupas, ela “descobre ‘a função’, ‘a urgência’, ‘a dor’, ‘a necessidade’ e a esperança da escrita” (Evaristo, 2007, p. 16). Nesse contexto, sua criação é atravessada por uma experiência de vida, a escrita de uma mulher negra imbricada em uma realidade vivida cotidianamente, conforme

revela: “creio que gênese da minha escrita está no acúmulo de tudo que vivi desde a infância. O acúmulo das palavras, das histórias que habitavam em nossa casa e adjacências” (Evaristo, 2007, p. 18).

Vale ressaltar que Evaristo (2008) aponta a forte presença de uma coletividade nas letras afro-brasileiras, ou seja, na voz do sujeito autoral, expressa a voz de uma comunidade que protesta, denuncia e recria sua narrativa que destoa da história oficial. Logo, o sujeito que se enuncia no discurso se configura munido de um caráter social e político, reclamando o protagonismo de um povo que teve sua história negada, estereotipada, abafada pelo discurso hegemônico (Evaristo, 2008). Em suma, diante do exposto, é possível conceber a literatura afro-brasileira, no ambiente escolar, como uma potente estratégia de formação/firmação identitária, uma vez que:

Ao se observar a resistência da tradição da cultura negra e a sua reelaboração, a sua reterritorialização no Brasil e outros países da diáspora africana, percebemos o caráter pessoal e coletivo da memória como possibilitador de construção de uma identidade (Evaristo, 2008. p. 4).

Por sua vez, levando-se em conta o caráter político do processo de construção identitária, Souza (1983), em sua obra *Tornar-se negro*, ao versar sobre a tomada de consciência a respeito do processo ideológico em torno do ser negro, ressalta a necessidade de tomar consciência do que é imposto como parâmetro, mais precisamente um modelo de ser humano. Desvelando que tornar-se negro é um processo político que exige contestação de representações brancas que, desde muito tempo, impuseram-se como ideal a ser seguido. É tendo essa percepção e visão política, segundo a autora, que será possível ir construindo um rosto próprio, uma identidade. Percepção incrustada na arte literária de negros e negras, possíveis de serem trabalhadas em sala de aula como uma estratégia potente de combate ao racismo e de firmação identitária.

O livro intitulado *Cartas para Conceição: relato de mediação de leituras afro-brasileiras na escola pública*, de Moura e Diogo (2020), é um exemplo concreto e inspirador de práticas pedagógicas a partir de textos literários da escritora mineira Conceição Evaristo e outras afro-escritoras contemporâneas. O referido livro se constituiu numa sistematização do projeto denominado *Vozes Mulheres*, realizado pela professora e pesquisadora Camile Baccin de Moura, em uma escola de ensino médio e fundamental localizada na zona periférica de Fortaleza, Ceará. As ações de letramento literário, como bem explica a autora do projeto, proporcionaram o desenvolvimento de habilidades e competências dos(as) estudantes a partir

do acesso à leitura das narrativas e das discussões que revelam as potencialidades epistemológicas dos textos estudados. Essas obras introduziram os(as) estudantes ao conhecimento sobre feminismo, raça, negritude e racismo estrutural. E, nesse processo de “fermentação” de letramento literário empretecido, foi realizado a leitura e o debate do livro *Olhos d’água*, de Conceição Evaristo, por todos os estudantes do ensino médio. Após essa etapa, os estudantes escreveram, em forma de cartas, seus relatos, sensações e impressões para serem entregues a autora da obra estudada.

Esse relato de experiência exitosa, mediante à ação de letramento literário, traz duas proposições que merecem destaque: a primeira trata-se da potência epistemológica dessa literatura afro referenciada, que é entendida como a possibilidade dos textos literários, por meio de uma mediação adequada, apresentarem conhecimentos e reflexões em várias dimensões - política, social, histórica e cultural. E, partindo de suas variadas formas e temas, reinterpretem construções e realidades (Moura; Diogo, 2020). Sendo assim, o entendimento dessa prática discursiva coaduna com a opinião de Farias (2007), pois, para esse teórico, é possível falar de um caráter epistemológico da arte literária, porque esse tipo de discurso transmite um tipo de conhecimento, logo pode-se considerá-lo como uma forma de produção intelectual que se aproxima dos objetivos da ciência. Entretanto, o que diferencia a literatura da ciência é que a verdade veiculada na arte literária encontra-se articulada ao seu aspecto ficcional; o discurso literário não visa à expressão de uma verdade única, fechada. Trata-se, pois, de um conhecimento multifocal, não dogmático, que não se compromete a dar uma resposta imediata para as reflexões.

A segunda proposição remete ao enfoque dado às ações de letramento literário no cotidiano escolar como uma ação didático-pedagógica para além da efetivação da lei n.º 10.639/2003. As autoras retratam a descolonização como um comprometimento, como um processo político que objetiva instrumentalizar, empoderar estudantes pela via das práticas discursivas afro-brasileiras, das narrativas identitárias, plurais, multiétnicas e combativas (Moura; Diogo, 2020). Desse modo, se evidencia que a abordagem do texto literário em sala de aula pode ser uma prática significativa, transgressora e humanizadora.

Por fim, Oliveira (2008) chama atenção advertindo que, diante do contexto atual, devido a implementação da lei n.º 10.639/2003, há uma tendência em investimento no mercado editorial, já que tem aumentado a demanda por materiais didáticos que visem à valorização e à ressignificação da história e cultura africana e afro-brasileira, porém é preciso um olhar criterioso para identificar se, de fato, as textualidades apresentam coerência com os propósitos de ressignificação e valorização das identidades negras, para não inserir nas práticas

pedagógicas obras atravessadas de estereótipos e racismo dissimulado.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As práticas pedagógicas apresentadas têm por objetivo possibilitar a firmação da identidade negra dos(as) estudantes, concomitantemente à formação de leitores literários. Trata-se, pois, de um processo de aprendizagem que busca proporcionar a experiência estética, a reflexão sobre questões étnico-raciais e a autoafirmação identitária.

Vale ressaltar que o enfoque dado à ‘firmação identitária’ dos(as) estudantes negros(as), expressão recorrente nesta pesquisa, perpassa pelas seguintes questões, a saber: pelo entendimento da necessidade de consolidação e autoafirmação do ‘ser negro’, levando-se em conta o contexto histórico, político e social de opressão colonialista do município de São Francisco do Conde, que, ao eximir o protagonismo negro no quadro de referência de história local, fomenta o esmaecimento dessa identidade negra que é social e coletiva; o outro dado refere-se à necessidade de assumir a etnicidade como um ato político de refutação às representações brancas hegemônicas impostas como parâmetro universal a ser seguido; por último, o enfoque dado ao processo de firmação identitária dos(as) estudantes negros(as) do nono ano do ensino fundamental II perpassa pelas especificidades do processo de transição pelo qual eles/elas estarão passando. É importante ressaltar que o nono ano é o último segmento que dá passagem a uma nova etapa da educação básica, o ensino médio, e, nesse período, paralelo às perspectivas de escolha profissional e à entrada na universidade, uma série de questões e conflitos permeiam o universo desses/dessas jovens. Sendo assim, a autoestima é um elemento importante para que assumam o protagonismo de sua vida e de sua história a partir do entendimento e da apropriação de sua identidade racial. Isso posto, retratar a estreita relação entre autoestima e questão racial é também abarcar as discussões sobre o desenvolvimento do sujeito e da sociedade - sendo assim, a escola não pode se isentar desse construto discursivo que envolve o processo de subjetivação do sujeito. Logo, a firmação identitária proposta neste estudo consiste na autoaceitação e na apropriação do legado político, histórico e cultural afro-brasileiro como forma de resistência.

O argumento da intelectual Maria Aparecida Bento gira em torno da apropriação simbólica de um autoconceito e autoestima da hegemonia branca em detrimento dos demais grupos, contribuindo para uma supremacia econômica, política e social desse segmento e, por outro lado, a existência de um investimento na construção de um imaginário negativo, de

rebaixamento, sobre o negro, solapando, conseqüentemente, sua identidade racial, prejudicando sua autoestima (Bento, 2002).

As atividades que serão apresentadas a seguir têm, como base metodológica, a sequência básica de letramento literário em sala de aula proposta por Cosson (2009). Tal percurso é constituído pelas seguintes etapas: motivação, introdução e interpretação.

O primeiro passo, a motivação, consiste, segundo o autor, em preparar o aluno para a imersão no texto literário. Esse momento é fundamental para o encontro do leitor com a obra. O segundo passo, a introdução, é destinada a apresentar o autor e a obra. Trata-se de um momento importante de contato e leitura dos elementos pré-textuais e de levantamento de hipóteses a respeito do texto. O próximo passo é a leitura da obra, mediada pelo(a) professor(a), pois a leitura tem um objetivo que precisa ser alcançado e não pode ser perdido de vista, de modo que o acompanhamento durante o processo de leitura é fundamental, principalmente nas dificuldades relativas aos ritmos da leitura. E, por fim, a etapa de interpretação: para Cosson (2009), o centro desse processo são as inferências que levam o leitor a estabelecer um diálogo entre o texto lido com seu conhecimento de mundo, negociando o sentido do texto em um diálogo entre autor, leitor e comunidade (Cosson, 2009).

PRÁTICA 01

1. Título:

Sou negro e pronto!: Vivências afro poéticas

2. Ano/Seguimento escolar:

Ensino fundamental/anos finais, nono ano.

3. Caracterização da atividade:

A presente atividade se caracteriza pela autoafirmação da identidade negra, em paralelo aos questionamentos sobre os padrões impostos como modelos a serem seguidos. Temáticas como mito da democracia racial, racismo institucional, estrutural e racismo no âmbito das relações estarão presentes nesse processo de discussão e reflexão.

4. Duração da atividade:

Cinco semanas consecutivas com proposições de atividades práticas.

5. Texto utilizado:

Sou Negro, de Luiz Silva (Cuti).

6. Detalhamento das atividades:

As vivências afro poéticas são atividades pedagógicas que visam a imersão do/da estudante no texto literário. Após um diálogo reflexivo com a mediação do professor(a), serão desenvolvidas atividades com outras linguagens artísticas.

Motivação

Primeiro momento: Dinâmica de espelho

Sentados em círculo, os estudantes serão convidados a visualizar o que tem dentro da caixa. Mas, antes disso, o professor deverá fazer as seguintes afirmações prévias: vocês deverão abrir a caixa com cuidado e observar o que vocês irão encontrar. Visualizem com calma, pois é algo raro, precioso, de beleza singular.

À medida em que os estudantes forem visualizando sua imagem refletida no espelho, o(a) professor(a) pedirá para que seja definido, com uma única palavra, o que eles sentiram. É importante que as palavras sejam escritas no quadro.

Segundo momento: Música

Respeitem meus cabelos, brancos, do poeta, cantor e jornalista, Chico César.

Disponível em: <https://youtu.be/n1lAkyU0TOs?feature=shared>⁸

Nesse segundo momento, os estudantes irão ouvir a música e acompanhar a letra (todos precisam ter a letra impressa). É importante explicar o título da música e a presença da vírgula, que infere sentido diferente à frase, eliminando a ambiguidade.

Em seguida, serão realizadas as seguintes perguntas: o que acharam da letra da música? Quais palavras lhes causaram estranhamento? Que diálogo a música estabelece com a realidade cotidiana? As impressões dos estudantes deverão ser escritas no quadro.

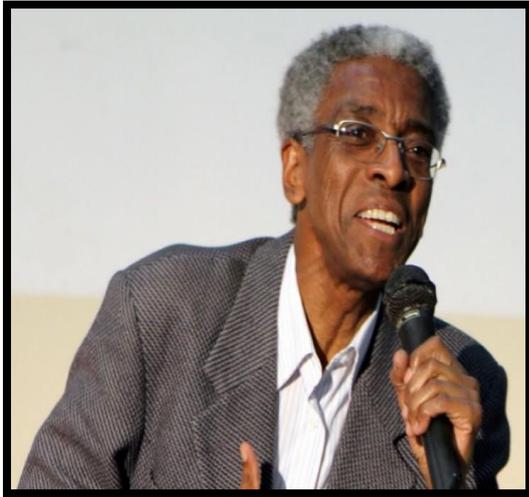
Aula 02

Continuação da aula passada

⁸ Acesso em 4 fev 2024

Nessa aula, é importante recordar à turma as principais discussões levantadas na aula passada sobre a música *Respeitem meus cabelos, brancos*, de Chico César. As colocações dos estudantes, as experiências partilhadas, serão muito importantes para que, com a mediação do(a) professor(a), se discuta as relações raciais no Brasil e a autoestima dos estudantes.

Terceiro momento: Apresentação da biografia de Luiz Silva (Cuti)



Luiz Silva, mais conhecido como Cuti, é um renomado intelectual negro contemporâneo. Ele é poeta, ficcionista, dramaturgo e ensaísta. Nasceu na cidade de Ourinhos, São Paulo, em 31 de outubro de 1951. É militante da causa negra, um dos fundadores da série *Cadernos Negros* e um dos fundadores da ONG Quilombhoje de literatura⁹.

Quarto momento: Leitura do poema Sou Negro

É fundamental que todos tenham a cópia do poema. Primeiro, os estudantes farão a leitura silenciosa e, em seguida, será feita a leitura em voz alta pelo(a) professor(a).

Sou negro

Negro sou sem mas ou reticências
 Negro e pronto!
 Negro pronto contra o preconceito branco
 O relacionamento manco
 Negro no ódio com que retranco
 Negro no meu riso branco
 Negro no meu pranto
 Negro e pronto!
 Beijo
 Pixaim

⁹ Fonte: www.lettras.ufmg.br

Abas largas meu nariz tudo isso sim
 - Negro e pronto –
 Bataca em mim
 Meu rosto
 Belo novo contra o velho belo imposto

Sou Negro.

Disponível em: www.lettras.ufmg.br¹⁰

Quinto momento: Interpretação

Discussão do texto lido e possíveis diálogos com a letra da música *Respeitem meus cabelos, brancos*, de Chico César.

Aulas 03 e 04

Sexto momento: atividade prática

Esse é o momento de uma construção coletiva. Os estudantes irão formar grupos e cada grupo ficará responsável por uma etapa da atividade. A proposta é criar uma exposição com as fotografias dos rostos dos próprios alunos.

Tema da exposição: “Sou Negro e pronto!”

Grupo A: ficará responsável pela organização e ornamentação do espaço (um espaço bem vivível na escola);

Grupo B: ficará responsável por montar um pequeno estúdio para tirar as fotografias (celular);

Grupo C: ficará responsável por colocar as fotos em uma moldura (poderão utilizar materiais recicláveis ou elementos da natureza para a confecção).

Aula 05

Nessa aula será a exposição do trabalho. A mostra fotográfica *Negro e pronto!* deverá ficar em um espaço estratégico na escola, onde todos possam apreciar. Os estudantes responsáveis pela elaboração da atividade irão se dividir em grupos (sob a orientação do(a) professor(a)) e irão em cada sala socializar a experiência e convidar os amigos de classe. Ressalta-se que todos os colaboradores da unidade serão convidados a visitar a exposição (porteiro, merendeira, agentes administrativos, gestor(a), coordenador(a), secretário(a)).

¹⁰ Acesso em 03 fev 2024

Avaliação: A avaliação será processual, perpassando por todas as etapas da atividade.

PRÁTICA 02

1. Título:

Ebó de palavras (Pelo 20 de novembro), de Lívia Natália.

2. Ano/Seguimento escolar:

Ensino Fundamental/anos finais, nono ano.

3. Caracterização da atividade:

A atividade proposta se caracteriza pela presença dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros nas etapas desenvolvidas, como: oralidade, ludicidade, religiosidade, circularidade, ancestralidade, memória.

4. Duração da atividade:

Seis aulas de 40 minutos cada

5. Texto utilizado:

Poema Ebó (pelo 20 de novembro), de Lívia Natália.

6. Detalhamento das atividades:

Essa atividade visa refletir sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros, sobre como esses valores estão imbricados nos saberes e fazeres cotidianos e sobre como eles estão presentes no candomblé. Além disso, a proposta pedagógica põe em discussão a intolerância religiosa no âmbito escolar. O texto da poeta Lívia Natália, *Poema ebó (pelo 20 de novembro)*, apresenta uma série de possibilidades discursivas, pois os estudantes terão acesso a uma leitura literária na qual o sujeito poético emana do seu íntimo um clamor à sua divindade (Exu) para proteger o povo negro. A imersão no texto poético, seguido das discussões em sala, terá desdobramentos por meio de atividades práticas que darão continuidade ao processo de aprendizagem.

Aula 01

Primeiro momento: Motivação

Quais foram suas brincadeiras durante a infância?

Você brincou de roda durante a infância?

Quais foram as brincadeiras de seus pais na infância?

Você já fez essa pergunta alguma vez a eles?

(Se eles responderem, as brincadeiras deverão ser escritas no quadro).

Aula 2

Segundo momento: O que vocês entendem sobre intolerância religiosa? Já ouviram falar?

Vamos assistir a um vídeo sobre uma estudante que narra a respeito de alguns episódios sofridos na escola pelo fato dela pertencer a religião do candomblé.

Fonte: Jornal Futura. Intolerância Religiosa nas Escolas.

Disponível em: https://youtu.be/rLPm_BhDT6A?feature=shared¹¹

Terceiro momento: Discussão e reflexão sobre o vídeo

O que mais chamou atenção de vocês no vídeo?

A partir das inferências dos alunos sobre o vídeo, o(a) professor(a) pode retomar a discussão sobre as relações raciais no Brasil, o racismo estrutural, institucional e a intolerância religiosa. Vale, também, fazer menção ao Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa, a importância das religiões de matriz africana no Brasil, suas origens e seus aspectos políticos, sociais, artísticos e culturais.

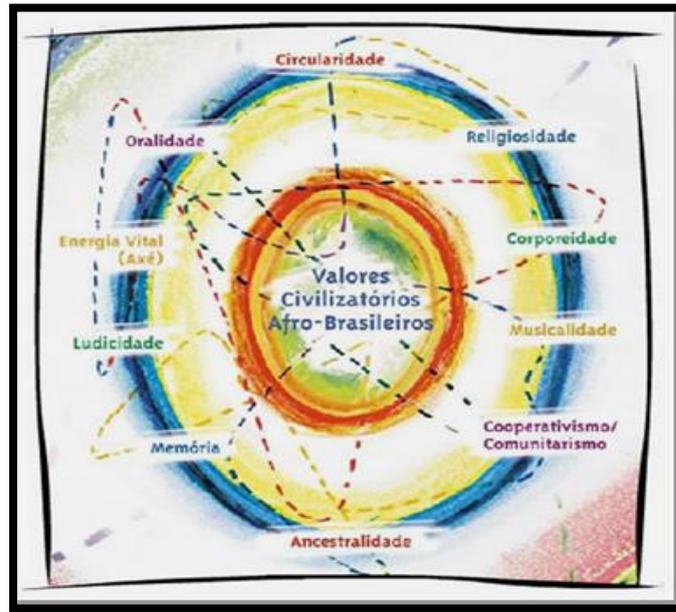
Aula 03

Quarto momento: O que são Valores Civilizatórios Afro-brasileiros? Como eles fazem parte do nosso existir? Como estão presentes no dia a dia?

A imagem dos valores civilizatórios afro-brasileiros deverá ser exibida em um *datashow*, para que os(as) estudantes possam acompanhar a explicação de cada elemento constitutivo. Se faz necessário que seja explanado como esses elementos estão imbricados nas formas de ser e existir do povo afro-brasileiro (circularidade nas rodas de conversa e nas cantigas de roda, entre outros).

Explicar como esses valores estão presentes na religião do candomblé.

¹¹ Acesso em 04 fev 2024



Fonte: <http://www.acordacultura.org.br/projeto>

Sugere-se que o(a) professor(a) possa fazer um estudo e pesquisa prévia sobre os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros: Valores civilizatórios afro-brasileiro e a pedagogia decolonial.

Disponível em: https://youtu.be/1qyMgPLAa_Q?feature=shared¹²

Aula 04

Quinto momento: Apresentação da obra do artista plástico Carybé



Fonte: <https://vogue.globo.com/lifestyle/cultura/noticia/2016/12/candomble-e-tema-de->

¹² Acesso em 04 fev 2024

pinturas-raras-de-carybe.html

Como estudo prévio, sugere-se uma pesquisa sobre a obra do artista plástico Carybé, disponível no Laboratório do Núcleo de Antropologia Urbana USP: Artes do Axé. O sagrado Afro-Brasileiro de Carybé. Disponível em: <https://journals.openditeon.org>¹³

Nessa imagem, o artista plástico pintou a imagem de Exu como elemento central de sua obra.

A leitura da imagem será feita juntamente com a turma, podendo ser feita as seguintes perguntas:

Já viram essa imagem antes?

De que trata essa imagem?

Vamos destacar os elementos que são agregados ao seu corpo?

Quais são as cores predominantes?

Vamos analisar a imagem que aparece no fundo da pintura?

Será explicado que a imagem retrata a figura de Exu e quem é Exu no candomblé.

Aula 05

Sexto momento: Apresentação da biografia da escritora Livia Natália



Livia Maria Natália de Souza é uma escritora negra, baiana, que nasceu na cidade de Salvador. Ganhou, em 2011, o concurso literário do Banco Capital na categoria poesia. Ela é mestre e doutora em Teoria e Crítica da Literatura pela Universidade Federal da Bahia.

Fonte: www.lettras.ufmg.br

¹³ Acesso em 03 fev 2024

Sétimo momento: Leitura do texto Poema-ebó (pelo 20 de novembro)

Todos precisam ter a cópia impressa do poema. Primeiro, os estudantes fazem a leitura silenciosa e, logo após, o(a) professor(a) faz a leitura em voz alta.

Poema-ebó (pelo 20 de novembro)

Dono das encruzilhadas,
morador das soleiras das portas de minha vida,
Falo alto que sombreia o sol:

Exu!

Domine as esquinas que dobram
o corpo negro do meu povo!
Derrama sobre nós seu epô perfumado,
nos banha na sua farofa
sobre o alguidá da vida!

Defuma nossos caminhos
com sua fumaça encantada.
Brinca com nossos inimigos,
impede, confunde, cega
os olhos que mau nos vêem.

Exu!

Menino amado dos Orixás,
dou-te este poema em oferenda.
Ponho no teu assentamento
este ebó de palavras!

Tu que habitas na porteira de minha vida,
seja por mim!
seja pelos meus irmãos negros
filhos de tua pele ébano!
Nós, que carregamos no corpo escuro

os mistérios de nossas divindades,
 te vemos espelhado nos nossos cabelos de carapinha,
 nos traços fortes de nossas faces,
 na nossa alma azeviche!

Mora na porteira de nossa vida,
 Exu!
 Vai na frente trançando as pernas dos inimigos.
 Nos olhe de frente e de costas!

Seja para nós o que Zumbi foi em Palmares:
 Nos Liberta, Exu,
 Laroîê!

Disponível em: www.lettras.ufmg.br¹⁴

Oitavo momento: Reflexões sobre o poema/interpretação

Questões que podem ser feitas à turma:

Quais impressões, reflexões e comentários vocês querem fazer sobre o poema?

Vamos analisar o título?

Que leitura, a partir do poema, vocês fazem do termo “Ebó de palavras”?

O que significa ebó na religião do candomblé? (mediação importante do professor para explicar o significado do termo).

Qual é o significado do dia 20 de novembro?

De que forma o poema dialoga com os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros e a imagem do artista Carybé?

A voz poética clama a Exu por proteção ao povo negro. O que podemos refletir sobre esse pedido de cuidado coletivo, levando-se em conta as relações raciais no Brasil?

Quais palavras do poema vocês não conhecem?

Como atividade, será proposto uma pesquisa com uma pessoa que segue a religião do candomblé para responder o significado das seguintes palavras (a pesquisa não deve ser feita pela internet - o conhecimento promovido pelo encontro faz parte do processo de

¹⁴ Acesso em 03 fev 2024

aprendizagem):

Encruzilhadas;
Epô perfumado;
Alguidá;
Ebó;
Ébano;
Laroiê.

Aula 06

Nono momento: Socialização da pesquisa

Após a apresentação dos alunos, será feita uma releitura do poema, tendo em vista as novas informações dadas a partir da pesquisa.

Atividades:

Fazer um levantamento dos terreiros de candomblé existentes na comunidade. Para essa atividade, o estudante poderá pedir ajuda aos líderes comunitários, agentes culturais, vizinhos, mais velhos. A ideia é construir um mural apresentando quais terreiros existem na comunidade e sua localização.

A última atividade será uma roda de conversa com um babalorixá ou yalorixá. Sendo que, antes, o professor deverá, previamente, acompanhar os(as) alunos(as) na elaboração das perguntas, selecioná-las para serem feitas no dia da roda de conversa.

No dia da roda de conversa, é importante organizar a sala em círculo.

Avaliação:

A avaliação será a produção de um “Ebó de palavras”. Os estudantes farão um relato de tudo que aprenderam durante as aulas, podendo ser na forma de poema, carta, música. Com a mediação do(a) professor(a), será criada uma página no *Instagram*, na qual a proposta de cada estudante será publicizada.

PRÁTICA 03

1. Título:

Insubmissas lágrimas de mulheres, de Conceição Evaristo

2. Ano/Seguimento escolar:

Ensino fundamental/anos finais, nono ano.

3. Caracterização da atividade:

Essa atividade se caracteriza pelas diversas possibilidades de estabelecer um rico diálogo reflexivo com a classe a respeito de questões como: a narrativa de escrituras, o lugar de fala e a discussão sobre ser mulher na sociedade brasileira em uma perspectiva interseccional (gênero, raça e classe).

4. Duração da atividade:

Seis aulas de 40 minutos

5. Texto utilizado:

Insubmissas lágrimas de mulheres, de Conceição Evaristo

6. Detalhamento das atividades:

Aula 01

Primeiro momento: motivação

Exibição do vídeo *Conceição Evaristo: Escrivência*.

Disponível em: <https://youtu.be/QXopKuvxevY?feature=shared>¹⁵

¹⁵ Acesso em 04 fev 2024

Segundo momento: Apresentação da biografia da autora



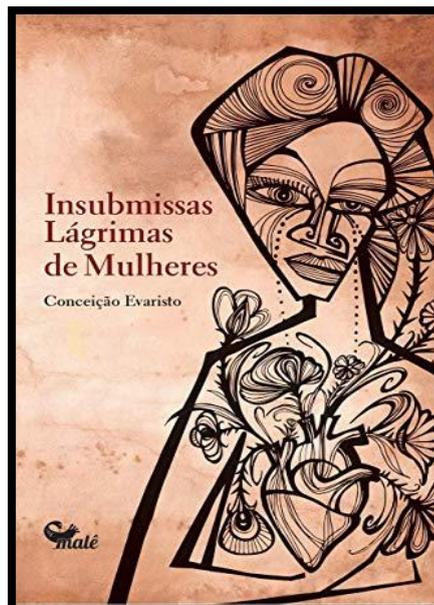
A escritora Maria da Conceição Evaristo é poeta, contista, romancista e dona de uma extensa biografia. Ela nasceu em Belo Horizonte, em 1946. É mestre e doutora em Literatura Comparada. Conceição Evaristo é uma intelectual importante no movimento de valorização da cultura negra no Brasil.

Fonte: www.lettras.ufmg.br

Aula 02

Terceiro momento: Apresentação do livro “Insubmissas lágrimas de mulheres”

Antes de apresentar o livro, é fundamental discutir com a turma sobre racismo e sexismo no Brasil. A discussão a partir de um aporte teórico irá contribuir para as próximas reflexões. Também se mostra importante, antes de apresentar o livro, fazer uma breve explicação sobre como se caracteriza o gênero conto.



Durante a apresentação do livro, serão realizadas as seguintes perguntas:

O que vocês destacam na capa do livro?

Vamos analisar a imagem?

De qual ou quais assuntos vocês acham que o livro irá falar?

Quarto momento: Atividade 01

Cada estudante irá elaborar duas cenas: uma que retrate um episódio de submissão e outra que retrate um episódio de insubmissão, podendo ser alguma situação a qual eles tenham presenciado no dia a dia, um trecho de um filme, uma reportagem, uma cena de novela. Eles podem fazer uma apresentação teatral, uma ilustração em forma de desenho ou verbalizar.

A primeira: retratando um fato que faça referência a uma cena de submissão.

A segunda: retratando um fato que faça referência a uma cena de insubmissão.

Exercício importante para que compreendam o sentido do termo nas realidades concretas.

Com a mediação do(a) professor(a), os próprios estudantes irão elaborar o conceito do termo insubmissão e voltarão para o tema do livro fazendo possíveis inferências. Nesse momento, sugere-se que seja feita uma reflexão sobre a mulher brasileira em uma perspectiva interseccional (gênero, raça e classe).

Aula 03

Quinto momento: Leitura e interpretação dos contos – organização dos grupos

O livro possui 13 contos. Sendo assim, serão formados seis grupos, de modo que cada grupo escolherá um conto para discutir e socializar com a turma. O grupo que tiver um número maior de participantes, ficará com dois contos.

Contos:

Aramides Florença / Natalina Soledad

Shirley Paixão / Adelha Santana Limoeiro

Maria do Rosário Imaculada dos Santos / Isaltina Campo Belo

Mary Benedita / Mirtes Aparecida da Luz

Líbia Moirã / Lia Gabriel

Rose Dus Reis/ Saura Benevides Amarantino/ Regina Anastácia

A previsão é de aproximadamente três aulas para a realização dessa atividade. Em cada aula, duas equipes irão se apresentar.

Após as discussões e reflexões dos contos, serão propostas as seguintes atividades:

a) Ouvir a história de vida de uma pessoa mais velha (mulher) e fazer o registro. Todas as

- histórias de vida coletadas pelos estudantes serão socializadas em sala, estabelecendo possíveis diálogos com os contos que foram apresentados e com as discussões teóricas;
- b) Apresentação de um telejornal no qual as entrevistadas serão as personagens dos contos;
 - c) Gravação de vídeo retratando o depoimento de alguma personagem dos contos;
 - d) Gravação de *podcasts* contando as impressões da leitura dos contos.

Avaliação: a avaliação será processual em todas as etapas da atividade.

PRÁTICA 04

1. Título:

Saberes quilombolas

2. Ano/Seguimento escolar:

Ensino fundamental/anos finais, nono ano.

3. Caracterização da atividade:

A presente atividade se caracteriza pela valorização dos saberes e fazeres quilombolas da comunidade do Monte Recôncavo (localizada na cidade de São Francisco do Conde - BA).

4. Duração da atividade:

Duas aulas de 40 minutos.

5. Texto utilizado:

No tempo de parar - Texto presente no livro *A gente já nasceu quilombola e não sabia: histórias do Monte Recôncavo*, de Maricélia Conceição e Carlos Guerola.

6. Detalhamento das atividades:

Aula 01

Primeiro momento: Motivação

Exibição do vídeo *Quintal de quilombo - quilombo Monte Recôncavo*.

Disponível em: <https://youtu.be/WLWoY8wsWcM?feature=shared>¹⁶

Segundo momento:

Vocês gostaram do curta metragem? O que mais chamou atenção?

O que vocês entendem por quilombo?

Para vocês, o que significa ser quilombola?

A partir das colocações dos estudantes, o(a) professor(a) vai apresentar a origem dos quilombos no Brasil e o conceito contemporâneo de quilombo.

Terceiro momento: Biografia dos autores

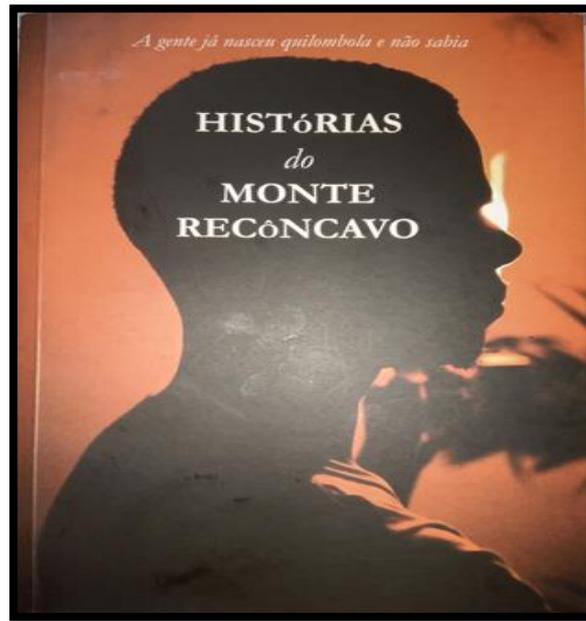


Maricélia Conceição dos Santos é uma mulher negra quilombola, professora, candomblecista, bacharel em pedagogia e estudante de letras na Unilab. Carlos Maroto Guerola é professor, poeta e pesquisador universitário.

Aula 02

Quarto momento: Apresentação do livro A gente já nasceu quilombola e não sabia: histórias do Monte Recôncavo

¹⁶ Acesso em 04 fev 2024



Quais histórias vocês acham que o livro conta?

Vamos descrever as características da pessoa que aparece na capa do livro?

Em seguida, será distribuída a cópia do texto *No tempo de parir*. Será feita a leitura silenciosa, depois o(a) professor(a) fará a leitura em voz alta.

Sexto momento: Vamos discutir sobre o texto?

O que vocês entenderam?

Como os mais velhos são vistos na comunidade quilombola?

Qual a importância das benzedeadas e das parteiras?

A narrativa traz elementos importantes como a sabedoria dos mais velhos e a fé. Vamos discutir sobre isso?

Na narrativa, uma criança caminha junto com a avó para “benzer a mulher no tempo de parir”, pois não havia médico na época. O que podemos refletir sobre essa cena?

Em seguida, o(a) professor(a) fará uma reflexão juntamente com a turma sobre quilombismo e aquilombamento.

Atividade:

Pesquise em sua comunidade o nome de alguma parteira, sua história de vida e seu legado na comunidade.

A proposta é que a turma construa um Álbum Coletivo de Memória das parteiras do quilombo Monte Recôncavo. Nesse álbum, além da história de vida dessas mulheres, poderá conter imagens, fotos, endereço e os nomes dos parentes que ainda residem na comunidade, os

nomes das pessoas as quais elas fizeram os partos etc. O álbum deverá ficar na biblioteca para consulta e pesquisa.

A segunda atividade é a gravação de um pequeno documentário com o tema *Os desafios e as lutas quilombolas*. Para a realização desse trabalho, os estudantes deverão procurar as lideranças locais, a associação de moradores, os grupos culturais e outros. O documentário deverá ser disponibilizado em uma página do *youtube*.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumir-se negro(a) perpassa pela contestação de parâmetros brancos impostos e consagrados como verdadeiros e autênticos. Souza (1983) deixa evidente que esse movimento é político e precisa ser muito bem arregimentado. Em visto disso, o presente trabalho buscou compreender como a literatura afro-brasileira pode ser um caminho estratégico de afirmação identitária para estudantes negros e negras do ensino fundamental/anos finais (nono ano) do município de São Francisco do Conde - BA. Tendo em vista o importante processo de transição pelo qual esses estudantes estão passando nessa etapa da educação básica, a afirmação identitária é um elemento necessário, de extrema relevância para a autoestima, para o desenvolvimento da aprendizagem e para a formação de cidadãos e cidadãs que, futuramente, irão atuar em uma sociedade que ainda persiste em uma configuração racista, machista, patriarcal.

É importante destacar que as barricadas estéticas e ideológicas com liga cada vez mais forte e sofisticada continuam sendo erguidas para pôr à margem sujeitos negros e negras da esfera política, econômica, social, artística e cultural. Portanto, as ações concretas e exitosas de diversos autores e autoras negros e negras na história do Brasil, no cotidiano da escola pública desse país, na voz autoral de negros e negras, revigoram sonhos e possibilidades de uma sociedade mais justa e menos racista.

As sequências didáticas apresentadas como resultado da pesquisa, baseadas no percurso metodológico de Cosson (2009), buscaram fomentar as possibilidades de afirmação da identidade negra, no âmbito escolar, por caminhos estratégicos, como o letramento literário, a partir da literatura afro-brasileira, para a apropriação dos valores estéticos e epistemológicos presentes nas obras de escritores negros e negras. Nessa perspectiva, a unidade escolar é um espaço importante para se refletir sobre como as identidades são construídas ou mesmo renunciadas, já que é um espaço onde as identidades estão em constante tensionamento. Logo, o comprometimento com uma prática pedagógica fundamentada nos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros e nas experiências dos quilombos é um caminho significativo, conforme já fora sinalizado nessa pesquisa. Por fim, a autoafirmação da identidade negra é um processo contínuo, pois refletir, valorizar e fortalecer essa identidade, que é social e coletiva, é urgente, mediante ao racismo que extingue vidas e destrói sonhos.

REFERÊNCIAS

ARTES DO AXÉ. **O sagrado Afro-Brasileiro de Carybé**. Disponível em: <https://journals.openditeon.org> Acesso em 03 fev 2024.

BARBOSA, Márcio; RIBEIRO, Esmeralda (Orgs). **Cadernos Negros: Contos afro-Brasileiros**. São Paulo: Ed. Quilombhoje, 2013.

BARUQUE, Magdiel. **Quintal de quilombo - quilombo Monte Recôncavo**. Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/WLWoY8wsWcM?feature=shared> Acesso em 04 fev 2024.

BENEDICTO, Ricardo Mateus. Educação quilombista: Uma proposta de educação afrocentrada no Brasil. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n.31, mai/out 2019, p.18-33. Disponível em: www.periodicos.unb.br Acesso em 30 mai 2023.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs). **Psicologia social do racismo - estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BONFIM, Vânia Maria da Silva. Identidade contraditória da mulher negra brasileira: bases históricas. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Ed. Selo Negro, 2009.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em 30 dez 2023.

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

BRASIL. Ministério da educação. **Programa Mais Educação: Passo a passo**. Brasília: Ministério da educação, 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br Acesso em 14 jul 2023.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários Inscritos**. 5ed. Rio de Janeiro: Ed. Ouro sobre azul, 2011.

CÉSAR, Chico. **Respeitem meus cabelos, brancos**. [música] Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/nllAkyU0TOs?feature=shared> Acesso em 4 fev 2024.

COSSON, Rildo. Interdisciplinar. **São Cristóvão**, jan/jun 2021, p. 73-92.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Ed. Contexto, 2009.

DALCASTAGÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990 - 2004. **Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 26, p. 13-71, jul/dez 2005. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9077> Acesso em: 19 jun.2023.

DALCASTAGÈ, Regina. Isso não é literatura. *In*: DALCASTAGÈ, Regina. **Entre fronteiras e cercado de armadilhas**: problemas de representação na narrativa brasileira contemporânea. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Finatec, 2005.

DUARTE, Eduardo Assis. **Literatura afro-brasileira**: 100 autores do século XVIII ao XXI. 2ed. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2014.

DUARTE, Eduardo Assis. **Machado de Assis afrodescendente**: Escritos de caramujo. Rio de Janeiro; BeloHorizonte: Pallas; Crisálida, 2007.

ESTUDOS AFRO-LATINO AMÉRICANOS. **Valores civilizatórios afro-brasileiros e a pedagogia decolonial**. Disponível em: https://youtu.be/1qyMgPLAa_Q?feature=shared. Acesso em 04 fev 2024.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de Minha Mãe: um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: ALEXANDRE, Marcos Antonio (Org). **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

EVARISTO, Conceição. Escrivivências da afrobrasilidade: história e memória. **Revista Releitura**, Belo Horizonte, Fundo Municipal de Cultura, n. 23, nov 2008.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas Lágrimas de Mulheres**. 6 ed. Rio de Janeiro: Malê, 2023.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra**: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, 2º sem. 2009, p. 17-31. Disponível em: seer.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365 Acesso em 10 de nov 2021.

EVARISTO, Conceição: **Escrivivência**. Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/QXopKuvxevY?feature=shared> Acesso em 04 fev 2024.

FARIAS, José Niraldo de. **O desejo de absoluto**: sobre a arrogância do literário. Maceió: Ufal, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, Henrique. Pilhagem Epistêmica. *In*: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUZA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (Org.). **Suleando Conceitos em Linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes Editores, 2022.

GAMA, Luíz. **Primeiras Trovas Burlescas de Getulino**. Jandira: Editora Princípios, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2002.

GLABER, Louise. **Sesmarias**. [S.l., S.n.]. Disponível em: mapa.arquivonacional.gov.br Acesso em 14 jul 2023.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23,

mai/jun/ago 2003, p. 75-85. Disponível em: <https://www.scielo.br> Acesso em 5 nov 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n.1, jan/jun 2003, p. 167-182. Disponível em: <https://www.scielo.br> Acesso em 5 jun 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. [S.l., S.n.], 2002. Disponível em: <http://www.letrasufmg.br/poslit> Acesso em: 5 jun. 2023.

GUEROLA, Carlos Maroto; SANTOS, Maricélia Conceição dos. **A gente já nasceu quilombola e não sabia**: histórias do Monte Recôncavo. Salvador: Ed. dos Autores, 2021.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11^a ed. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2011.

BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História Geral da África, I**: Metodologia e pré-história da África. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2010.

HATTNER, Álvaro. A poesia negra na literatura afro-brasileira: exercícios de definição e algumas possibilidades de investigação. **Terra Rocha - Revista de Estudos Literários**, dez 2009. Disponível em: <http://uel.br/pos/letras/terrarocha> Acesso em 10 jul 2023.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ed. Abril Educação, 2013.

MAGALHÃES, Pedro *et al.* Todos pela (neutralização da) Base: o começo de uma análise ácida e antirracista da BNCC. **Anais**. XIII Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências, 2021, Campina Grande, nov 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76449> Acesso em 02 fev 2024.

MARCONI, Maria Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Pesquisa. In: MARCONI, Maria Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 6^a ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2007.

MOURA, Camile Baccin de; DIOGO, Sarah Maria Forte. **Cartas para Conceição**: relato de mediação de leitura afro-brasileira na escola pública. Fortaleza: INESP, 2020.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil Negro**. São paulo: Editora Anita.1994.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: Usos e sentidos. 4^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NATALIA, Livia. **Poema-ebó (pelo 20 de novembro)**. [S.l., S.n.] Disponível em: www.letras.ufmg.br Acesso em 03 fev 2024.

NORA, Pierre. Trad. AUN KHOURY, Yara. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, v. 10, out 2012. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/1210> Acesso em 5 fev 2024.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Literatura afro-brasileira infanto-juvenil: enredando

inovação em face à tessitura dos personagens negros. **Anais**. XI Congresso Internacional da ABRALIC: Tessituras, interações, convergências. São Paulo: ABRALIC, 2008, p.1-10.

PEDREIRA, Tomás. **Notícia histórica de São Francisco do Conde**. Estudos Baianos do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia. [S.l., S.n.], 1976.

PEREIRA, Amilcar Araujo; ALBERTI, Verena (Orgs). **Histórias do movimento negro no Brasil**: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

PETIT, Michéle. Tudo começa pela recepção. *In*: PETIT, Michéle. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. 2ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 2019.

RIBEIRO, Djamila . **O que é lugar de fala?**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Carlos dos; GALAS, Maria; TAVARES, Ulisses. **Antologia da poesia negra brasileira**: O negro em versos. São Paulo: Moderna, 2005.

SCHWARTZ, Stuart B. Primeira escravidão: do indígena ao africano. *In*: SCHWARTZ, Stuart B. **Segredos internos**: engenhos e escravos na sociedade colonial 1550-1835. Trad. Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das letras, 1988.

SILVA, Claudilene Maria da. Lugares de resistência do povo negro e práticas pedagógicas. *In*: SILVA, Claudilene Maria da. **A volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de embranquecimento**: práticas pedagógicas escolares em história e cultura afro-brasileira. Curitiba: CRV, 2019.

SILVA, Luiz. **Sou Negro**. [S.l., S.n.] Disponível em: www.lettras.ufmg.br Acesso em 03 fev 2024.

SILVA, Nelson Fernando Inocencio da. Consciência negra em cartaz. 1993. 158 f. **Dissertação**. (Mestrado em Comunicação) - Universidade de Brasília, Brasília, 1993. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37767> Acesso em 20 jun 2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 3, set/dez 2007, p. 489-506. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br> Acesso em 10 dez 2023.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2017.

SOUZA, Florentina. **Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

SOUZA, Florentina. Literatura afro-brasileira: algumas reflexões. Fundação Cultural Palmares. **Revista Palmares**, ano 1, n. 2, dez 2005. Disponível em:

<http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/revista2/revista2-i64.pdf> Acesso em 26 abr 2023.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo.** Trad. Caio Moreira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TV CAATINGA. **Intolerância Religiosa nas Escolas.** Jornal Futura. Disponível em: https://youtu.be/rLPm_BhDT6A?feature=shared Acesso em 04 fev 2024.