



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Ivana Souza da Silva Martins

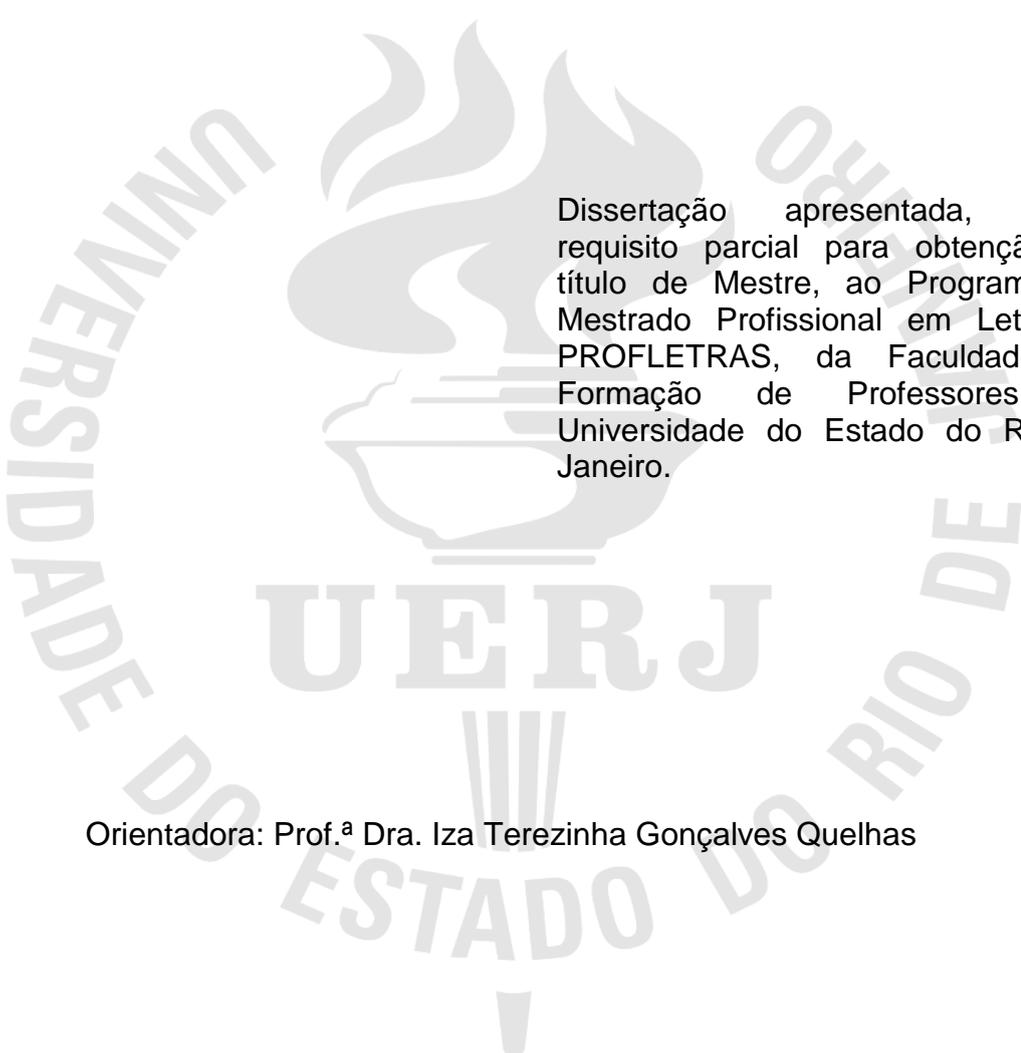
**Narrativas africanas e afro-brasileiras em Língua Portuguesa para o
Ensino Fundamental: a África nos atravessa**

São Gonçalo

2021

Ivana Souza da Silva Martins

Narrativas africanas e afro-brasileiras em Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental: a África nos atravessa



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Iza Terezinha Gonçalves Quelhas

São Gonçalo

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

M386 Martins, Ivana Souza da Silva.
Narrativas africanas e afro-brasileiras em Língua Portuguesa
para o Ensino Fundamental: a África nos atravessa / Ivana Souza
da Silva Martins. – 2021.
118f.

Orientadora: Prof^a. Dra. Iza Terezinha Gonçalves Quelhas.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do
Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Literatura africana (Português) – Teses. 2. Cultura afro –
brasileira – Teses. 3. Ensino fundamental – Teses I. Quelhas, Iza
Terezinha Gonçalves. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994

CDU 869.0(6)

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ivana Souza da Silva Martins

**Narrativas africanas e afro-brasileiras em Língua Portuguesa para o Ensino
Fundamental: A África nos atravessa**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 14 de julho de 2021.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Iza Terezinha Gonçalves Quelhas (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof.^a Dra. Anabelle Loivos Considera
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Maria Betânia Almeida Pereira
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof.^a Dra. Maria Isaura Rodrigues Pinto (Suplente)
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

São Gonçalo

2021

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a Deus, Pai e amigo em todo o tempo. Ao meu esposo Pedro, que segurou minha mão e coloriu meus dias, e a meus filhos Davi e Maria Clara, por me ensinarem a ser forte, por me inspirarem a ser uma pessoa melhor, e por me mostrarem um amor que eu julgava não existir.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sustento, força e amparo em minha vida. Porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas. Amigo de sempre e para sempre em meu viver.

Ao meu esposo Pedro, companheiro de alegrias e angústias, e minha escolha diária de afeto, compreensão e diálogo. Sei que sem seu apoio esta dissertação não se concretizaria, já que na vida fazemos muito pouco sem ajuda. Minha gratidão é tua.

Aos meus filhos Davi e Maria Clara, que trazem leveza e inspiração ao meu viver, que leram livros dessa Dissertação, que ofereceram suporte, e que sempre consideraram divertido e inspirador que eu siga aprendendo. Tudo é para vocês, como legado e exemplo.

Aos meus pais e familiares, pelo incentivo e paciência na caminhada.

Aos amigos da turma do PROFLETRAS 2019, por dividirem conhecimento e amparo, é sublime o que vivemos. Foram sempre ouvidos atentos e mãos estendidas, colocando-se como iguais, dividindo esse momento e acreditando no êxito coletivo. Muita gratidão por esse encontro generoso e raro, onde a empatia e a humildade foram a regra.

À minha Orientadora, Doutora Iza Quelhas, por sua genialidade, que me inspira, e pela seriedade na condução desta dissertação. Eu pouco faria sem o mundo de conhecimento propiciado por suas indicações, leituras e apontamentos. Sou toda gratidão por esse encontro.

Aos Professores do Profletras UERJ, por toda a dedicação, paciência e transmissão de conhecimento. Serei eternamente grata.

Aos meus amigos da vida, com os quais sempre pude contar incondicionalmente. Viver é estabelecer parcerias e fazer e refazer pontes de amor e cumplicidade. A todos vocês, meu muito obrigada.

Até que os leões escrevam suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis.

Provérbio Africano

A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias de ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonhos injustos.

Conceição Evaristo

RESUMO

MARTINS, Ivana Souza da Silva. *Narrativas africanas e afro-brasileiras em Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental: A África nos atravessa*. 2021. 118f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

O conceito de leitura como espaço de construção de sentido, em que interagem autor-texto-leitor, através de estratégias discursivas (KOCH, 2002, 2018), permeia esta Dissertação Tendo em vista essa premissa, e visando contemplar a natureza humanizadora da literatura (CANDIDO, 2017), promove as Literaturas africanas e Afro-brasileiras, numa proposta libertadora e dialógica (FREIRE, 1986; 1996). O objetivo é que nosso público leitor, estudantes de escolas públicas concluintes do Ensino Fundamental, professores e pesquisadores adotem uma atitude de encantamento e reflexão (BAKHTIN, 2011) na interlocução com o texto. Elegemos, como percurso didático para alcançar o objetivo proposto o modelo de sequência didática elaborado pelos pesquisadores Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p.81), adaptada ao nosso propósito. Consideramos que as práticas de Multiletramentos críticos (JESUS, D. M.; CARBONIERI, D, 2016), como o diálogo entre outras Artes, contribuem para uma transformação social e política, que é a educação antirracista no Brasil vigente, que compõe a meta que nos motiva a prosseguir.

Palavras-chave: Literatura Africana. Literatura Afro-brasileira. Ensino Fundamental.

Angola. África.

RESUMEN

MARTINS, Ivana Souza da Silva. *Narrativas africanas y afrobrasileñas en portugués para la educación primaria: África nos cruza*. 2021. 118f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

El concepto de lectura como espacio de construcción de sentido, en el que autor-texto-lector interactúan a través de estrategias discursivas (KOCH, 2002, 2018), impregna esta Disertación en vista de esta premisa, y con el objetivo de contemplar la naturaleza humanizadora de la literatura. (CANDIDO, 2017), promueve la literatura africana y afrobrasileña, en una propuesta liberadora y dialógica (FREIRE, 1986; 1996). El objetivo es que nuestros lectores, alumnos de escuelas públicas que completan la primaria, profesores e investigadores adopten una actitud de encanto y reflexión (BAKHTIN, 2011) en el diálogo con el texto. Elegimos, como camino didáctico para lograr el objetivo propuesto, el modelo didáctico de secuencia desarrollado por los investigadores Dolz, Schneuwly y Noverraz (2004, p.81), adaptado a nuestro propósito. Creemos que las prácticas críticas de la Multialfabetización (JESÚS, DM; CARBONIERI, D, 2016), como el diálogo entre otras artes, contribuyen a una transformación social y política, que es la educación antirracista en el Brasil actual, que constituye el objetivo que nos motiva a seguir adelante.

Palabras clave: Literatura africana. Literatura afrobrasileña. Enseñanza fundamental.

Angola. África

SUMÁRIO

	IDENTIFICAÇÃO DA QUESTÃO INVESTIGATIVA	10
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
1.1	Leitura e subjetividade: o sujeito leitor inserido nas práticas de ensino por linguagens plurais	22
1.2	Literatura negra e Escrivivência no Brasil e em Angola	26
1.3	O papel do texto literário e as temáticas sociais do ensino	34
1.4	Contos africanos, contos afro-brasileiros, letras de música e seus autores.....	40
1.5	Intervenção Didática adaptada	41
1.6	Desafios e perspectivas no processo de ensino e aprendizagem .	47
1.7	Os documentos oficiais e as literaturas africanas: Lei 10.639/03, teoria e prática	51
2	METODOLOGIA	55
2.1	A instituição escolar e os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem	55
2.2	Multiletramentos e Letramento crítico: os sentidos do Ensino de Literaturas Africanas e Afro-brasileiras na Educação Básica na formação continuada docente	60
3	INTERVENÇÃO DIDÁTICA	65
3.1	Detalhamento da Intervenção Didática	65
3.2	Intervenção didática por eixo-temático	66
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
	REFERÊNCIAS	84
	ANEXO A – TRANSCRIÇÃO DOS CONTOS UTILIZADOS NA SEQUÊNCIA	88
	ANEXO B – TRANSCRIÇÃO DAS LETRAS DE MÚSICA	

IDENTIFICAÇÃO DA QUESTÃO INVESTIGATIVA

Minha trajetória no ensino me permite assistir, hodiernamente, práticas e discursos de governos que intentam desqualificar os estudos e os sujeitos, professores e alunos, enfraquecendo suas instituições, mas Quintana, o poeta muito querido da existência, sabe e nós aprendemos: *eles passarão e nós passarinho*. Prosseguir na pesquisa de nossas práticas é insistir na transformação dos meninos marginalizados e desesperançosos que cruzam nossos caminhos, valorizando o ingresso e a permanência dos adolescentes nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, que ainda que não possuam, muitas vezes, excelência estrutural, terão assim excelência nas propostas de construção do conhecimento, pelas mãos de um corpo docente qualificado e comprometido com a promoção de políticas de igualdade e cumprimento de legislações no ensino da língua portuguesa.

A escolha de produção literária de autores angolanos que escrevem em língua portuguesa e de autores afro-brasileiros, escritores de sua história, como objeto de estudo e veículo de expansão do conhecimento literário indispensável ao alunado, é parte do meu escopo de pesquisa, durante e após o desenvolvimento desta dissertação, através das narrativas selecionadas.

Bakhtin (2003), na obra *Estética da criação verbal*, considera como a literatura adentra todas as camadas sociais por sua extensa variação. Principalmente diante dos gêneros apoiados na oralidade, caso das literaturas africanas e afro-brasileiras, objetos de nosso estudo, pois é na intenção comunicativa da língua que se apoiam:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. Quando a literatura, conforme suas necessidades, recorre às camadas correspondentes (não literárias) da literatura popular, recorre obrigatoriamente aos gêneros do discurso através dos quais essas camadas se atualizaram. Trata-se, em sua maioria, de tipos pertencentes ao gênero falado-dialogado. (BAKHTIN, 2003, p. 18)

Assim, a proposta dessa Dissertação é a de pesquisa e produção de intervenção didática, que resultam num suplemento em formato de caderno de atividades, visando ensino e aprendizagem de língua portuguesa a partir de textos literários africanos e afro-brasileiros, a serem aplicados com discentes do nono ano

do Ensino Fundamental de escolas públicas no Brasil, visando mitigar a pouca oferta de variedade literária no Ensino Fundamental, e atribuir destaque necessário à contribuição africana e afro-brasileira no cenário e corpus da Literatura. A escolha dos textos e de seus autores corrobora também para a construção de uma educação antirracista, pois muito além de aplicar as leis 10.639/03 e 11.645/2008, que incluem no currículo oficial da educação básica a obrigatoriedade da temática afro-brasileira, importa a divulgação, o conhecimento e o debate acerca de uma literatura negra.

Teremos como base de pesquisa para aplicação os concluintes do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Ministro José de Moura e Silva, escola localizada no bairro Rocha, em São Gonçalo, Rio de Janeiro.

Os textos selecionados constituem a essência de uma proposta de ensino literário com leitura, interpretação, reflexão, intertextualidade, intermedialidade e produção textual, que objetiva mentoria e reprodução. Importa que essa Dissertação traga propostas que multipliquem o alcance de um estudo que necessita ser ampliado para além das efemérides e obrigatoriedades legislativas. Por meio da literatura ensinamos a língua, criamos, significamos, recriamos e ressignificamos valores, costumes e fatos. A pouca diversidade na oferta e na valorização de leituras que explorem hábitos, crenças e papéis conhecidos na África e no Brasil negro, acabam por reforçar estereótipos e preconceitos num país com passado e presente negro, e para essa lacuna é que nos voltaremos nessa dissertação.

Sobre a importância da seleção de produções de autoras e autores negros para o ensino, Frantz Fanon, na obra *Pele negra, máscaras brancas*, discorre acerca das contradições impostas pela língua e pelas produções e o impacto delas numa proposta de educação antirracista:

Todo povo colonizado, isto é, todo povo em cujo seio se originou um complexo de inferioridade em decorrência do sepultamento da originalidade cultural local, se vê confrontado com a linguagem da nação civilizadora. O homem negro, quem quer que seja ele, tem sempre que se confrontar com a linguagem, cujo domínio equivale a uma potência extraordinária. (FANON, 2021, p.19)

Para o autor a decolonialidade não existe sem a possibilidade de domínio da linguagem, pois uma das formas de colonização consistiu sempre na imposição de um idioma colonial e num apagar de marcas dos dialetos locais. Contra essas esferas de embranquecimento temos histórias de negros para negros. Se entender

como negro e sobreviver como negro numa sociedade racista requer compreensão dos fatos e adequado uso das manifestações de expressões artísticas humanistas, como a língua e a literatura.

É fato que os jovens alunos, sujeitos dessa pesquisa, não apenas a partir de minha experiência docente e cidadã, restringem ou exercem sua capacidade de seleção para apreciação artística de filmes e músicas, que definem como uma forma de lazer. Essa preferência aproxima esses adolescentes do mundo, já que estamos cientes do distanciamento da leitura recomendada durante a formação escolar das demais leituras, principalmente após o advento da internet e modernização do acesso às tecnologias visuais. Também acompanhamos as mudanças nas práticas leitoras no ambiente virtual, cientes de que alunos apáticos na escola podem ser leitores e escritores profícuos em redes sociais, manifestando certa resistência à designação ofertada como arte nos colégios.

Tal resistência deve-se, muitas vezes, por não coincidirem com o que é considerado arte e ensinado, em contraste com o que é tido como arte e está disponível em revistas, sites, blogs, entre tantos meios "vendida" ou classificada como tal pelo mercado, não apenas o editorial, inclusive aquele voltado para o ensino e educação. Portanto, é possível compreender o distanciamento que se instalou há décadas e que privilegia uma seleção de gêneros e autores pautado em livros didáticos. Esses alunos definem as produções trabalhadas nas disciplinas escolares e as leituras selecionadas para o trabalho de Literatura e gramática aplicada ao texto (uma das divisões do estudo da língua portuguesa, nos colégios públicos) como obrigações da rotina escolar, quase sempre, e de menor importância em suas avaliações.

Acerca disso, Elias e Koch (2008, p.36) afirmam em sua obra *Ler e compreender: os sentidos do texto*, ser primordial no processo de ensino valorizar os distintos leitores bem como seus múltiplos conhecimentos. Essa variação equivale a uma pluralidade de leitores e sentidos relacionados a um mesmo texto, e a uma sondagem cuidadosa dessas escolhas para um resultado rico em significações e efeitos.

Os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso. (KOCH; ELIAS, 2008, p. 32).

No trabalho de leitura de contos e poemas narrativos, em suas variadas etapas, o encontro do leitor com o texto acontecerá de modo individual e coletivo, uma vez que o processo de leitura ocorre de modo múltiplo e particular, e é o professor o indivíduo capaz de conduzir esse encontro, quando da seleção de formatos e temáticas que explorem essa troca entre texto e memória, principalmente memória emocional e conhecimentos simultâneos adquiridos pelo jovem leitor.

Entendemos que o apreço pelo ensino da língua portuguesa necessita hoje de novas designações e novas mediações, pois se muda o mundo e muda o aluno, não seria o ensino o único elemento estático nessa abordagem. O sucesso no trabalho de leitura do texto literário e de sua contribuição na formação de leitores, bem como na proficiência de leitura e escrita no Ensino Fundamental, está intimamente ligado a novos instrumentos e abordagens de alcance. Se é necessário repetir que temos uma ligação com a África que favoreceu o país no campo social, linguístico e cultural, as leituras nas aulas de língua portuguesa não podem ser essa voz?

Acreditamos que por meio dos textos selecionados, um acervo de narrativas de literaturas africanas e afro-brasileiras em língua portuguesa, de autores angolanos, destacados ao longo dessa apresentação, e autores afro-brasileiros contemporâneos, dispomos de adequado e potencial instrumento para essa experiência de leitura e implicação artística da literatura e do ensino de língua portuguesa na educação básica.

Ressalte-se que, se esta dissertação especifica o trabalho com produções oriundas de autores angolanos e afro-brasileiros, é para que a delimitação do corpus permita também uma apreciação histórica e cultural, em cronologia e temáticas diversificadas, dos países citados e suas idiossincrasias.

Potencializamos também que a diversidade cultural e temática será apresentada nos textos literários, em um documentário e letras de música, que destacam pelo assunto nossa língua e nossas Áfricas dentro desse trabalho. O objetivo é reforçar sentidos e expressões culturais, destacadas nas narrativas literárias selecionadas para a experiência desta dissertação. O apelo plural das leituras e do documentário é marca da geração dos nascidos após o ano 2000, público alvo dessa pesquisa, pois promove uma espécie de risco na aventura do gesto e ato de ler. “A leitura é, antes de mais nada, uma desforra da infância” (JOUVE, 1983, p. 118). As palavras de Jouve afirmam que o primeiro leitor,

independente da idade, é o que se encanta e adentra o mundo que lê, pois foi assim na memória de todos nós diante de nossas primeiras experiências leitoras, e precisa ser de igual modo nos trabalhos escolares que envolvem leituras. A experiência de interação entre distintas manifestações artísticas, contando uma mesma história, intenciona refazer essa imersão.

A interação entre leitor e texto não deveria desaparecer na adolescência, ao contrário, o momento mais intenso na busca por descobertas pessoais pode consolidar os anseios por essa construção identitária. São muitos os indivíduos que se desconhecem cidadãos, e a literatura trata também disto, outros se desconhecem negros, sendo, e na totalidade limitam seu conhecimento escolar para o passado de indivíduos africanos escravizados, desconhecendo a etnicidade africana e afrodescendente dentro da Literatura.

Jesus e Divanize (2016) trazem a compreensão de multiletramento e letramento crítico, acionados por textos multimodais, como uma prática social múltipla, de caráter social e cultural, que se encaixa no público ao qual se destina. Nos respondem que as escolhas de gênero e tema precisam respeitar a pluralidade, e que essa variedade de oferta fará a correta adequação da experiência. Nesse aspecto, o texto literário é um convite para o exercício da imaginação e uma problematização de conflitos reais, visto que trabalha a apropriação da palavra do outro, agora estabelecida no contexto do leitor.

Os enfrentamentos dentro dessas construções narrativas partem de locais distintos, Brasil e Angola de nossos dias, que passaram por experiências colonizadoras dotadas de aspectos particulares, mas que resultaram em territórios irmãos, marcados por desigualdades sociais, políticas e econômicas, que construíram um projeto de educação fatalmente excludente e carente de reformulações para que tenha êxito.

A prática do processo de ensino aprendizagem docente constata, muitas vezes, que a indiferença dos estudantes diante da leitura está ligada a fatores diversos, tais como as seleções textuais fixas e duradouras, que não se adaptam ao contexto geracional das turmas, e aos trabalhos com textos não literários que não produzem encanto.

Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê as obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita

compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo.(TODOROV, 2010,p.32)

Todorov, em *A literatura em perigo*, considera essa orientação a partir da escolha de sentidos como traço inerente aos estudos literários, quando afirma que um professor de literatura não pode se restringir a ensinar, mas sim a significar tudo o quanto se lê. Enquanto isso geração após geração, sem que uma apreciação e análise se dê no início do ano letivo pelo professor da disciplina, levamos tantas vezes os mesmos textos para turmas tão diferenciadas pela passagem do tempo e mudanças sociais, e esperamos que eles surtam os mesmos efeitos, que impactem de modo igual realidades ímpares, mesmo sabendo que cometemos grave erro julgando os textos e as turmas desses processos como modelos estáticos, e a apreciação como elemento menor.

Um exemplo pode ser o trabalho de ensino da língua portuguesa que contemple exclusivamente os textos literários reunidos em livros didáticos ou o ensino de literatura exclusiva através dos cânones. A abordagem do texto literário africano e afro-brasileiro nas salas de aula traz a preocupação com a formação de leitores críticos e plurais, daí a necessidade de ampliar esse importante material de apoio com oferta hoje restrita a grupos de estudo específicos ou efemérides, caso da literatura africana em nossas escolas. Se escolhas literárias implicam identidades e objetivos, principalmente no trabalho coletivo, a eleição do material é fator de suma importância para os resultados que podemos alcançar com tais práticas. A ausência dessa oferta diversificada e falta de cuidado com a escolha do texto possuem impacto nas respostas que pretendemos alcançar.

A busca por vozes africanas e afro-brasileiras na literatura equivale a uma ocupação e apropriação legítima nesse estudo, em suas diversas formas e expressões. Essa inquietação, base do presente trabalho, especifica a relevância de uma autoria afrodescendente, uma linguagem com identificações das heranças africanas na língua, os enfrentamentos culturais e sociais dos negros em nossa sociedade, bem como a recuperação e incorporação da cultura e dos costumes dos povos negros no Brasil.

Kabengele Munanga, na obra *Negritude: usos e sentidos*, apresenta essa preocupação com práticas de engajamento e combate ao racismo e suas crescente e preocupantes consequências em nossa sociedade:

Enquanto uma única pessoa continuar a ser caracterizada e discriminada pela cor da pele escura, enquanto uma única pessoa se obstinar, por sua diferença, a lançar sobre outra pessoa um olhar globalizante que a desumaniza ou a desvaloriza, a negritude deverá ser o instrumento de combate para garantir a todos o mesmo direito fundamental de desenvolvimento, a dignidade humana e o respeito das culturas do mundo. Os descendentes de africanos no Brasil e em outros países do mundo passam por processo de revalorização e aceitação de sua identidade. (MUNANGA, 2021, p.18)

Munanga defende que a pluralidade cultural do país e os 300 anos de exploração desumana dos negros, com graves e perpetuantes consequências já justificaria a prática e difusão de uma educação antirracista, mas somado a isso temos um compromisso de ascensão social, pautado em igualdade, que depende da democracia escolar para acontecer. Muitos negros e muitos brancos não ouviram notícias de libertação até hoje, quiçá de dores. Também para corrigir tamanha desinformação é que nos lançamos nessa proposta de intervenção didática para uma educação antirracista.

Todo o processo de escolha textual e visual da dissertação intenciona refletir imagens desconhecidas, ou esquecidas, e estabelecer no Ensino Fundamental escolhas voltadas para a inclusão de indivíduos e histórias sem visibilidade ou protagonismo por conceitos e preconceitos historicamente estabelecidos.

Notamos nesses processos de seleção textual voltados para o ensino da Língua Portuguesa, muitas vezes, ausência de empatia em nossa oferta, pois sem conhecer o perfil de uma turma, de uma comunidade, engessamos por orientação ou comodidade, como uma sentença, o que será trabalhado ao longo de um ano, sem considerarmos as necessidades e adequações pertinentes a esse trabalho, ao universo cultural do aluno e às temáticas desconhecidas ou com pouco destaque nos currículos elaborados como base.

Acerca disso, Cosson (2018), na obra *Letramento literário: Teoria e prática*, enfatiza que cabe ao professor criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca repleta de sentidos que liguem o texto, o aluno e a sociedade onde ele encontra-se inserido. O estudo da língua portuguesa ocupa importante espaço de debate de questões sociais, através da leitura, e os importantes modelos que vimos na Graduação necessitam de adaptações e revisões constantes, onde pluralizar a oferta de leituras e adequá-las de modo particular, ano a ano, turma a turma, em caráter individual e ímpar, seria uma exemplificação das novas expectativas pautadas no percurso da leitura e não apenas nos resultados .

O professor precisa aplicar o princípio da diversidade, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singular. (COSSON, 2018, p. 31)

Assim, se uma seleção motivadora se faz necessária, as literaturas africanas e afro-brasileiras possuem um repertório válido e imperioso, pois estamos historicamente e culturalmente unidos ao continente africano por muitas razões que esclarecem a organização de nossa sociedade, assim como suas desigualdades. São razões que extrapolam o preconceito racial e esbarram no completo desconhecimento de parte relevante dos registros de nossa história, de nossos atores e suas raízes.

O espaço para o estudo de uma literatura afro-brasileira se faz necessária, porque os cenários culturais onde os negros figuram são, muitas vezes, estereotipados, e não traduzem afinidades das culturas oriundas em algum momento da África nem estabelecem memórias coletivas.

A escola possui papel decisivo na divulgação e na valorização da cultura, da história e da religião das comunidades afrodescendentes. Essas atribuições estão presentes e elencadas nos estudos de literaturas africanas e afro-brasileiras, principalmente nos textos narrativos, contos e crônicas, pela natureza da oralidade rica e detalhada. Somente através da educação as sociedades tornam-se conscientes da importância de se respeitar a pluralidade cultural de um país e, especialmente no caso do Brasil, mitigar sentimentos de discriminação racial e preconceitos contra os cidadãos afrodescendentes. A leitura literária é o que nos sensibiliza e leva à reflexão, e através desse trabalho é que uma população se reconhece.

O indivíduo, que se emociona com o que lê, estabelece diálogos com questionamentos acerca das questões que o texto propõe. Seria um erro crasso se a disciplina com maior carga horária na rede pública se limitasse a regurgitar regras, implementar normas e burocracias necessárias mas jamais colaborar com a formação crítica do indivíduo leitor. O ensino da língua, antes de quaisquer legislações e conceitos, precisa tocar e afetar o leitor, e quanto a isso não há distinção entre idades, séries e graus.

Essa interação pretendida resultará na construção esperada pela atividade de ensino, e nessa proposta acreditamos no conceito reflexivo dos contos africanos e

afro-brasileiros como parte do processo de construção da cidadania, do uso da língua, da interpretação textual e da aplicação gramatical atrelada exclusivamente aos textos.

Temos leis que questionam a continuidade dos valores eurocêntricos e incentivam mudanças, como a Lei Federal 10639/03, que determina que os conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira sejam abordados em todos os níveis de ensino das redes privada e pública de todo o País. Como em outras situações de práticas de educação antirracista, a legislação importa mas não é o bastante, e a abordagem em sala de aula carece de iniciativas pessoais do professor, este muitas vezes sem material didático adequado e carente desse conteúdo em sua formação docente. Há também outras questões, que vão desde o preconceito de professores, pais e alunos, passando pelo desconhecimento da importância desse estudo, até as falhas da colonização e o branqueamento cultural. A verdade é que a efetiva execução das legislações que afetam diretamente a educação depende de escolhas, e essas ainda passam pelo campo de atuação do professor. As questões étnico-raciais necessitam de uma abordagem ao longo de todo o ano letivo, e não somente nas efemérides, já que a limitação acerca desses processos de ensino, a despeito das legislações existentes, equivalem a uma prática de segregação, e onde há segregação perdura o preconceito.

Quando não ensinamos aos alunos parte importante de nossa formação, quando insistimos no desconhecimento de uma literatura afro-brasileira, somos coniventes com o silêncio historicamente imposto aos negros em nosso país. Acerca disso Grada Kilomba afirma:

Quero falar sobre a máscara do silenciamento. Tal máscara foi uma peça muito concreta, um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos. Ela era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito Negro, instalado entre a língua e a mandíbula e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores brancos para evitar que africanos/as escravizados/as comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar tanto de mudez quanto de tortura. (KILOMBA, 2010, p.172)

A autora discorre sobre como uma das faces do racismo foi sempre o silenciamento da história negra, e negar ao alunado o conhecimento de uma história africana no Brasil, narrada pelos descendentes dos negros escravizados que hoje

ocupam outros espaços, equivale a dar continuidade ao processo histórico de exclusão que resulta no pesadelo que é o preconceito racial no Brasil nos dias vigentes.

O repertório de narrativas dos povos e continentes africanos, conseqüentemente de expressiva parte da população negra, possui várias perspectivas, e não precisa ficar restrita ao ensino da história o conhecimento acerca das muitas Áfricas. Somente assim, destacando no plural a diversidade cultural, histórica e linguística, escreveremos novos capítulos comuns a vários povos quando se focaliza o processo de escravidão e diáspora aos quais foram submetidos.

O conhecimento da riqueza e diversidade cultural e histórica de povos, a partir da leitura de contos africanos e afro-brasileiros contemporâneos, destaca valores que outras expressões literárias não puderam oferecer, por falta de uma vivência específica, a chamada *escrivência*. Assim, em narrativas repletas de personagens e enredos que confrontam valores em luta, liberdade, sofrimento, preconceito, e força chegarão aos alunos, negros e brancos, nos bancos escolares públicos para informação, emoção, conscientização e reelaboração de novos sentidos.

É o que pretendemos, trabalhando as narrativas escolhidas, que são: “A culpa” (2019) e “A cor das vozes” (2019), de Ana Paula Tavares, “Olhos D'água” (2019), “A gente combinamos de não morrer” (2019), e “Ayoluwa, a alegria do nosso povo” (2019) de Conceição Evaristo, e “Um pingo de chuva”, de Ondjaki.

Num trabalho de associação ao texto no caminho da interpretação, temos também as canções “Estereótipo”, de Rashid, “Viradouro de alma lavada”, de Cláudio Russo, Paulo César Feital, Diego Nicolau, Júlio Alves, Dadinho, Rildo Seixas, Manolo, Anderson Lemos e Carlinhos Fionda, “Mãe”, e “A ordem natural das coisas”, Emicida, “Identidade”, Jorge Aragão, e “ O que sobrou do céu”, O Rappa, porque importa delimitar o cenário cultural no modelo de apresentação pretendida aos alunos.

Como nos importa contar histórias em variados formatos e veículos que explorem variações para um público diverso, em situações também diversas, temos na exibição de um documentário lusobrasileiro uma oportunidade de explorar temáticas e contextualizações na introdução da sequência didática. Acerca disso, Grada Kilomba considera:

Descolonizar o conhecimento é encontrar e explorar formas alternativas e emancipatórias para sua produção, que estejam fora dos parâmetros clássicos. Então já começa com os formatos. Considero muito importante criar um espaço híbrido em que o acadêmico e o artístico se dissolvam. A interdisciplinaridade é um modo de descolonizar e transgredir as formas clássicas de conhecimento. (KILOMBA, 2016)

A intervenção didática se vale da intermedialidade, processo da conjunção e interação de várias mídias, uma vez que a Literatura veicula informações e reúne todo um aparato social e cultural à sua volta. Como os textos literários podem evocar elementos de outras mídias, nesse estudo haverá também associação com letras de música de autores e intérpretes negros, a fim de aproximar o leitor adolescente, ávido consumidor musical e visual, da ampla categoria de conceitos que a leitura proporciona na temática escolhida como objeto do estudo. Jouve (1983, p.125) afirma que a obra pode transmitir os valores dominantes de uma sociedade, legitimar novos valores ou ainda romper com valores tradicionais, assim todas as indagações resultantes dessas apresentações formarão a base para as respostas que aqui pretendemos ter.

Na apreciação dos contos, a ideia é que o sujeito dessa pesquisa, alunos de escola pública no Ensino Fundamental, sejam atravessados pelas histórias e a partir delas possam desenvolver a percepção da subjetividade, do diálogo, da interação, da construção e conseqüente desconstrução textual, todos necessários processos na formação literária desses, em uma experiência de compreensão do seu mundo após a vivência dentro do mundo dos textos literários, e visuais, dos contos e curtas trabalhados.

A escolha dos contos de literaturas afrobrasileiras e de canções nacionais compreende uma oportunidade de ampliar o conhecimento do aluno acerca das produções de cultura nacional, pois importa que a liberdade persista em nossas produções culturais apesar dos pungentes ataques dos últimos anos à nossa, hoje frágil, democracia.

Não devemos esquecer que a base do nosso alunado das séries finais do Ensino Fundamental nasceu na primeira década do novo século e adaptou-se à processos de comunicação pautados em diferentes manifestações midiáticas, criando uma valorização, compreensível num mundo capitalista, de produtos com linguagens associadas, em contrapartida aos livros, que falam de modo único, dada a ausência de imagens e ilustrações. O texto escrito constitui um elemento que

muitas vezes não faz parte da rotina familiar do mesmo, e com o qual ele não está devidamente familiarizado fora do ambiente escolar.

A intervenção didática trabalha a apropriação do texto literário em diversos veículos a serviço da língua, e as produções nacionais musicais aqui exemplificam essa consideração, trazendo a relevante chance de socializar o que é produzido com material artístico de qualidade em todas as esferas. Desejamos nos aprofundar nos conhecimentos de identidades culturais nacionais a partir das leituras de contos que remetem, pelas temáticas e origem, a uma parte esquecida de nossa história, a África dos contos selecionados é o Brasil e a Angola de ontem e de hoje, e suas representações temáticas.

A África, dos escritores angolanos em língua portuguesa, divide conosco traços de colonização e busca por independência cultural e financeira, refletidos nos contos afro-brasileiros trabalhados. Importa à escola promover essa valorização através de projetos que associem linguagens, priorizando o texto literário apresentado junto a outras leituras, pois a educação configura processo dinâmico e deve se ater às questões que agravam a evasão escolar e o baixo rendimento, problemas pautados na ausência de leitores proficientes.

É nosso objetivo compreender e decidir acerca de problemas graves e atuais, e é por essa razão que nos debruçamos sobre essa pesquisa, onde contos africanos e afro-brasileiros serão apresentados através de processos de divulgação de conteúdo variado e estrutural do estudo da língua, e dessa vez protagonistas de descobertas e construções no processo de ensino e aprendizagem.

Angola costurou períodos dramáticos de sua história recente, como a censura severa e ausência total de investimentos na cultura no período que antecede sua independência, com produções originais e repletas de esperança por dias de liberdade, sobretudo na escrita. São caminhos recentes mas corajosos, o que vemos em Angola, e com os quais evidentemente nos identificamos. Também sob o viés político da Ditadura e contra várias injustiças e descaracterizações é que as literaturas brasileiras e afro-brasileiras se propuseram sempre.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Leitura e subjetividade: o sujeito leitor inserido nas práticas de ensino

Nessa Dissertação acreditamos no conceito socializador dos contos africanos e afro-brasileiros como formadores de uma identidade cidadã, aliados à compreensão de nosso papel em sociedade, de nossa desigualdade, divisão, preconceito racial, religioso, de classes. A literatura é também uma expressão do mundo, precisamente sob ótica com as quais nos identificamos ou não. Nesse campo de reconhecimento a leitura textual crítica gera transformação através da experiência. O texto literário não pode ser cerceado ou condicionado a etapas de avaliação em sala de aula, aquele famoso texto que abre uma prova, e acerca do qual fazemos perguntas descompromissadas. A literatura há de ser sempre intencional e norteadora, e o texto o centro de mediação dessa prática. Há liberdade de alcance e compromisso no estudo literário da Educação Básica.

Tudo passa pelo texto se o mesmo for mais que uma codificação ou uma leitura, se for um experimento, uma vez que a experiência segue como base de transformação, como afirma Larrosa: “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p. 25-26).

O trabalho com as literaturas africanas e afro-brasileiras, através do caderno pedagógico de atividades, visa incentivar a prática da leitura crítica de planejamento individual e coletivo, através de interpretação de textos selecionados. Dentre as atividades propostas, destacamos o compartilhamento das narrativas africanas e afro-brasileiras, interpretação, debates, contextualizações e reflexões sobre as mesmas.

Essa investigação pretende evidenciar que as dificuldades de interesse pela leitura persistem muitas vezes por falta ou inadequação de estratégias e metodologias, criando na sequência didática estratégia oportunista mas que respeita a bagagem cultural do aluno. A oferta literária não será tratada como necessidade em outro local que não o primeiro celeiro de conhecimento, que é, sobretudo para o

alunado oriundo de comunidades e periferias, a escola pública. A democratização da cultura e do conhecimento nas escolas segue como relevante conquista no campo da justiça social, e torna-se indispensável a literatura por seu alcance e intervenção.

Acerca disso Antonio Candido considera:

Certos bens são obviamente incompressíveis, como o alimento, a casa, a roupa. Outros são compressíveis, como os cosméticos, os enfeites, as roupas supérfluas. Mas a fronteira entre ambos é muitas vezes difícil de fixar, mesmo quando pensamos nos que são considerados indispensáveis. (...) O fato é que cada época e cada cultura fixam os critérios de incompressibilidade, que estão ligados à divisão da sociedade em classes, pois inclusive a educação pode ser instrumento para convencer as pessoas de que o que é indispensável para uma camada social não o é para outra (CANDIDO, 1988, p.172)

O fazer do aluno é ensaio de saber e construção de cidadania. Normalmente em grupo, mas também de modo individual, as atividades que permitem liberdade de criação e recriação de compreensões oriundas da leitura constituem importante ferramenta de aprendizagem. Como ouvir antes um texto, e esgotá-lo, para depois se aventurar numa reescrita, e compreender as histórias nos contos, as narrativas nas canções, e o sentido da Arte em suas variadas conversas de gênero e formato.

Nesse aspecto, as produções midiáticas há algumas décadas apropriam-se do discurso literário e da intenção comunicativa de diversas obras em adaptações que afirmam a abordagem crítica e divulgação da Literatura em nossos dias

Como o ensino de língua e literatura necessita constantemente ser ressignificado, de modo que a associação entre nossas práticas docentes oriundas da Graduação em Letras estejam associadas às teorias educacionais que contemplem o novo e o velho das reflexões teóricas, importa sempre estabelecer processos de compreensão textual com proposições que priorizem o estudo textual.

A visão limitada acerca do trabalho com texto literário em séries finais do Ensino Fundamental, bem como o acinte do notório saber e demais falácias que fazem parte dos assumidos ataques ao campo da educação nos dias vigentes, em nosso país não, deve perdurar. Que seja perene tão somente a pesquisa docente e científica, sempre somada à prática, pois esta seguirá promovendo as mudanças necessárias ao aperfeiçoamento da educação por aqui, mesmo em dias sombrios.

Os especialistas promovem as mudanças que surgem na prática diária em seus trabalhos, pois cientes de sua importância dentro do processo de construção da aprendizagem. Eles sabem que não basta apontar um erro para efeito de

juízo, sem que haja proposições pensadas para uma alteração significativa e com chances reais de aplicação por outros educadores, síntese de nosso trabalho enquanto docentes pesquisadores no Profletras.

Nossas salas de aula estão repletas de indivíduos oriundos de realidades distintas, alguns leitores críticos, outros desinteressados do processo escolar, como um todo, outros buscando recuperar seu interesse pelas disciplinas, muitos inscientes de sua língua materna, mas o que representa a maior parte é o hábito de leituras pragmáticas de onde extraem informações que atendem a perguntas ou questionários no livro didático.

Esse cenário possui muitas causas, dentre as quais destacamos a falta de contato com a leitura nos núcleos sociais frequentados por nossos alunos e ausência de um trabalho mais específico de letramento literário, processo sequencial de literatura enquanto forma de linguagem, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e estudo da língua iniciado exclusivamente pela leitura.

Essa é a realidade da rede pública estadual de educação do Rio de Janeiro, já que não busca com afinco mudanças nesse ciclo, apesar de receber alunos de realidades muito distintas e de estarmos longe de uma unidade entre o ensino da rede particular e das redes municipais de ensino, que compõe a base de ingresso para o segundo ciclo do Fundamental em unidades como aquelas em que atuo.

O ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental obedece ao currículo mínimo da rede, que o instituiu há alguns anos Estudo de Língua e Produção textual como disciplinas com aulas e professores distintos, o que considero um relevante avanço. Ainda assim, entre os professores as indagações básicas acerca de quem deve trabalhar leitura literária ainda não é consensual, com debates acerca do valor da leitura e sua função social e funcional no ensino, como divisões do livro didático eleito e tempo de leitura nas aulas.

Como consequência ainda, não raro, encontramos avaliações em torno de obras trabalhadas limitando suas perguntas ao nome de editoras e ano de lançamento, sem que se priorize o tema central da produção, a escolha do vocabulário, as propostas gramaticais concernentes ao currículo das séries, ou ainda sem que sobre ela se consiga estabelecer associações, propor reflexões, identidade ou encantamento. O texto literário deve consagrar uma associação entre base crítica planejada e seleção de materiais didáticos trabalhados de modo reflexivo, pois não há como adequar a formação dos leitores desses textos sem esse cuidado.

Antonio Candido no seu, *O direito à Literatura*, preocupa-se em defini-la de modo amplo, tendo cuidado para não excluir produções complexas como as mesclas que incluem manifestações em todos os níveis da sociedade, não devemos esquecer que o Nobel de Literatura, grande honraria dessa arte, foi entregue no ano de 2016 ao compositor Bob Dylan por seu conjunto de produção poética exclusiva em canções. Se a literatura esta por toda a parte em manifestações diversas, convém conhecê-las e projetá-las.

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo 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. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos d e entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional está presente em cada um de nós, como anedota, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular. Ela se manifesta desde o devaneio no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance. Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CANDIDO, 1988, p. 174)

A literatura como direito inalienável requer compromisso e oferta variada. No Brasil muitas manifestações foram marginalizadas, dentre as quais destacamos a tradição oral indígena, com suas lendas, e o mito africano. Sem uma visão múltipla de nação não há formação discente crítica.

O que buscamos nessa pesquisa é não ouvir mais de nossos alunos que é inútil a leitura e seu aproveitamento para o ensino, ou que os textos literários são de difícil compreensão e sem reciprocidade com sua comunidade e identificação. Candido traz a literatura como indispensável aos reflexos criativos e identitários, e isso numa sociedade multifacetada, como a vigente. Incluímos nessas considerações as literatura africanas e afro-brasileiras como potencial e poderoso instrumento de instrução e educação, uma vez que manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos, o que foi negado aos povos africanos no Brasil,

apesar da imensa contribuição histórica desse continente na formação social, racial e cultural do nosso país.

Ainda citando Candido, no *Direito à Literatura*, se o texto literário não é privilégio de pequenos grupos, os produtos literários precisam circular sem nenhuma barreira, incluindo a da intercomunicação. Desse modo o estudo dos contos, aliado às letras de música, prevê um maior alcance entre os alunos, num cenário de reconhecida ausência de diversificação de conteúdo, que é a escola pública de nossos dias.

Em todas as sociedades desiguais a oportunidade de leitura, base indiscutível do ensino da língua, precisa ser estratégica, pública, e responsável, para traduzir a busca pelo acesso à cultura em suas variadas abordagens. A literatura africana foi escolhida pela ausência de prioridade para essa classificação em nossas pautas, apesar das legislações vigentes, pela história ocultada das Áfricas que integram nosso cenário social e cultural, para humanizar, informar e reproduzir a mensagem de transformação social aqui pretendida através da contemplação e estudo dos textos literários ofertados.

1.2 Literatura Negra e Escrevivência, no Brasil e em Angola através de seus autores

O movimento negro no Brasil, desde a década de 1980, defende o pertencimento para definir os sujeitos afrodescendentes ligados aos tratados étnicos e reivindicações crescentes no período. Contemplamos em nossos dias diversos avanços de conduta e postura, como a naturalização e aceitação dos cabelos étnicos, outrora ridicularizados, cosméticos para a pele negra, ações afirmativas com cotas para ingresso de negros em concursos públicos e vestibulares, e toda a sorte de consumo e diretrizes que prioriza a representatividade de uma parcela da população que permaneceu por muito tempo asfixiada por uma supremacia colonial. Há cada vez mais manifestações contra o racismo e organizações para estudo e debate de causas ligadas aos negros no Brasil. Uma literatura que tratasse desses temas, de modo enfático, então se organiza e se formaliza nos meios acadêmicos, nas publicações por nichos temáticos e nos dias vigentes pelas redes sociais.

Acerca disso, Ironildes Rodrigues, intelectual influente dessa etapa, que passou por movimentos de grande aceitação, como o Quilombhoje, em depoimento à professora de literatura comparada e teoria literária na pós-graduação da Faculdade de Letras da UFRJ, Luiza Lobo, afirma:

A literatura negra é aquela desenvolvida por autor negro ou mulato que escreva sobre sua raça dentro do significado do que é ser negro, da cor negra, de forma assumida, discutindo os problemas que a concernem: religião, sociedade, racismo. Ele tem que se assumir como negro. (Apud LOBO, 2007.p. 266)

É certo que ainda há um caminho de teorias e considerações acerca das literaturas afro-brasileiras, com estudiosos que questionam até mesmo sua existência independente, ou se poderia ser enquadrada como parte de uma literatura regional. No entanto, a ampliação e consagração dos autores negros consolidados por temáticas de escravidão, resistência e preconceito, e as diversas frentes de especialização acadêmica na área, ratificam um conceito de literatura negra, ou afro-brasileira com histórico recente e em linha de tradição predominante.

Uma das publicações que corroboraram para uma definição precisa da literatura afro-brasileira foram os “Cadernos negros”, surgidos em 1977, pelas mãos dos poetas Cuti e Hugo Ferreira, sob a ótica do enfrentamento racista e busca de representatividade para a figura do negro, desde a obra inaugural, a saber, cinquenta e duas páginas alternando produções que fomentam até hoje a produção literária afro-brasileira em veiculação e divulgação.

Acerca disso, Eduardo de Assis Duarte, no capítulo “Por um conceito de Literatura afro-brasileira”, da obra *Literatura afro-brasileira* afirma:

Ao longo de sua existência, os *Cadernos negros* pouco se distanciaram desta postura incisiva, que se transformou em sua marca registrada, e que termina por afastá-los de uma linha menos empenhada em termos de militância, a exemplo de outros escritores e projetos. (DUARTE, 2014. p.21)

Nessa consideração vemos como o critério temático não significa a marca de um movimento, mas de uma conciliação através da história da literatura brasileira, que contou, em muitos períodos, com escritores negros, porém dissociados de uma temática crítica e próxima de vivências e ideais negros no Brasil. As produções da literatura afro-brasileira possuem assim um compromisso com valores, reflexões e

críticas, que se distanciam de exotismos, estereótipos e movimentos políticos específicos ligados à mesma etnia.

A presença do negro na literatura brasileira muitas vezes foi marginalizada, sendo evidenciado em nossa sociedade o negro como um sujeito autor ocasional, e a presença do indivíduo negro, em várias obras, seguiu estereotipada, rechaçada ou alvo de preconceito. Se temos uma literatura sobre os negros que não conta sua história nem revela seus anseios, urge que uma literatura do negro seja respeitada por sua produção. Sobre essa definição, temos as palavras de Domício Proença filho, na obra *O negro na Literatura brasileira*:

À luz dessas observações, será negra, em sentido restrito, uma literatura feita por negros ou descendentes assumidos de negros, e, como tal, reveladora de visões de mundo, de ideologias e de modos de realização que, por força de condições atávicas, sociais e históricas, se caracteriza por uma certa especificidade, ligada a um intuito claro de singularização cultural. Lato sensu, será a arte literária feita por quem quer que seja, desde que reveladora de dimensões peculiares aos negros ou aos descendentes de negros. (PROENÇA, 1988 p.78)

Domício Proença reitera que muitas são as considerações e reflexões acerca da intenção, elaboração, da escrita, do pensamento, da análise e da divulgação do texto literário negro. Julgando a relevância desses tópicos trataremos primeiro da intenção e elaboração, pelos brasileiros descendentes de africanos, de formas textuais de resistência à objetificação e contínua diminuição do negro nos períodos que sucedem a abolição da escravatura, mas repletos de regras impostas pelo extinto sistema escravocrata, que resulta nas práticas racistas hodiernas.

Nosso país ainda abriga uma parcela populacional significativa que, sobre a lógica estereotipada e imbuída de preconceito racial explícito e velado, ofende e mata negros, que idealiza cenários onde a presença do negro é desejada, tolerada ou rejeitada, fazendo-se necessária uma literatura negra que explore as relações raciais que se perpetuam em nossa sociedade, expondo cicatrizes profundas de um passado que precisa ser debatido para as alterações necessárias no presente. Mais que uma modalidade de resistência, a literatura negra vislumbra o protagonismo de uma parte da nação que por muito tempo esteve sem voz.

Kabengele Munanga considera que a formação da identidade é a maior força aliada a uma prática antirracista dentro da sociedade. Enfatiza que, no Brasil, o preconceito existe e mata duas vezes: fisicamente, conforme notícias e estatísticas

de um genocídio da juventude negra, especialmente na periferia, e mata na impossibilidade da manifestação da consciência de todos, brancos e negros, sobre a existência de um racismo estrutural e letal em nosso país.

Assim, a organização em movimentos traduz relevante aposta para que o conhecimento, instrumento de recuperação cultural, atinja todas as camadas sociais, como na afirmação:

No que diz respeito aos movimentos negros contemporâneos, eles tentam construir uma identidade a partir das peculiaridades do seu grupo: seu passado histórico como herdeiros dos escravizados africanos, sua situação como membros de grupo estigmatizado, racializado e excluído das posições de comando na sociedade cuja construção contou com seu trabalho gratuito, como membros de grupo étnico-racial que teve sua humanidade negada e a cultura inferiorizada. Essa identidade passa por sua cor, ou seja, pela recuperação de sua negritude, física e culturalmente. A tarefa não é fácil, justamente por causa dos obstáculos acima evocados. (MUNANGA, 2019 p.19)

A busca pelo reconhecimento identitário dos afrodescendentes, no Brasil, traduz a negação de oportunidades de educação e cultura ao longo dos séculos após a escravidão, e justificam a importância dos estudos literários de afro-brasileiros em todos os níveis de ensino.

A partir da década de 1960, com o advento dos movimentos sociais organizados por negros, escritores afro brasileiros e críticos acadêmicos, consideraram a existência de um corpus literário específico na literatura brasileira. O corpus em questão traz as produções que evidenciam a condição de homens negros e de mulheres negras no Brasil. Mas essa consideração não é consensual até hoje, haja visto o considerável número de acadêmicos, leitores e mesmo escritores negros que negam a existência de uma literatura afro-brasileira.

Na defesa da negação desse corpus alegam que a arte literária é totalitária, abrangendo todas as raças e etnias, e que as experiências dos afrodescendentes não é uma concepção de texto literário, com todas as suas implicações estéticas e ideológicas, e sim uma temática. Aceitam que descendentes de africanos que aqui vivem marcaram a nação brasileira com muitas contribuições, como a música, a dança, a culinária, religiões, mas que essas africanidades reinventadas não cabem aos estudos literários.

Tais argumentos não encontram respaldo em nosso estudo, que traz Antonio Candido com afirmações e conceitos que não só justificam a existência de uma literatura negra como evidenciam a importância do estudo da mesma.

Tanto quanto sabemos, as manifestações artísticas são inerentes à própria vida social, não havendo sociedade que não as manifeste como elemento necessário à sua sobrevivência. São, portanto, socialmente necessárias, traduzindo impulsos e necessidades de expressão, de comunicação e de integração que não é possível reduzir a impulsos marginais de natureza biológica, a produção da arte e da literatura se processa por meio de representações estilizadas, de uma certa visão das coisas, coletiva na origem, que traz em si um elemento de gratuidade como parte essencial da sua natureza (CANDIDO, 2014, p. 79-80).

São os afrodescendentes brasileiros sobreviventes da história tanto quanto as personagens das obras de literatura afro-brasileira sobreviventes de uma literatura nacional que descreveu e identificou negros sob a ótica do preconceito, do obscurantismo e dos estereótipos, sendo inúmeras as representações num passado recente de vasta produção literária com desvalorização da pele, dos traços físicos, e das heranças culturais herdadas dos povos africanos. Em contrapartida a construção de personagens e enredos na literatura afro-brasileira traz visibilidade, revelações e protagonismo para negros e mestiços.

O que constatamos na literatura brasileira é um protagonismo exageradamente branco, em oposição a uma representação pequena e estereotipada do negro em nossa sociedade. Um clássico dessa afirmação é a obra *A escrava Isaura* (1875), de Bernardo Guimarães. O autor não se preocupa em criar uma heroína negra, apesar de um enredo escravagista. O enredo em questão foi replicado posteriormente em exaustivas produções audiovisuais nacionais, sempre com atrizes brancas no papel de Isaura.

O célebre escritor Jorge Amado também apresentou ao Brasil e ao mundo relevantes relações entre arte e política em nossos muitos “Brasis” traduzidos em suas obras, onde muitas injustiças sociais foram apresentadas e particularidades culturais, especialmente do esquecido nordeste brasileiro, foram celebradas. Apesar dessa importante contribuição sua bibliografia traz inúmeras personagens negras, ou mestiças, cujo valor estava atrelado exclusivamente à sensualidade, ao pecado e à luxúria. O romance *Gabriela, cravo e canela* (1958) traz uma miscigenada sem domínio das normas sociais e com postura de uma mulher por vezes ingênua e por vezes maliciosa na prática sexual. Essa representação é uma tradução cruel do

estereótipo das negras como objetos sexuais, a dita mulata, com foco exclusivo em seu corpo e sem nenhum valor fora dos espetáculos de valorização da imagem, uma face do turismo sexual no Brasil até os nossos dias.

Igualmente em *O cortiço* (1890), de Aloísio de Azevedo, temos Rita Baiana, mulher analfabeta, com uma conduta perigosa, que contamina uma família portuguesa. Mesmo as personagens negras masculinas passam por essa desvalorização. Assim, se considerarmos que o texto literário é também produto de uma determinada cultura, uma vez que a literatura, assim como as demais artes, encontra-se estreitamente ligada ao seu lugar de surgimento, torna-se importante a reflexão acerca de um discurso literário estreitamente relacionado aos produtos culturais dos quais se origina.

Acerca disso, a Professora Regina Dalcastagnè coordena importante pesquisa que pretende traçar um perfil dos escritores e dos personagens da literatura no Brasil, sobretudo em romances, e considera como traço marcante o silêncio dos preteridos. Segundo a autora a ausência de representatividade no cenário literário, sem escritores ou personagens que protagonizem realidades distintas, como é o caso dos negros brasileiros após o período da escravidão, legítima grave agressão, uma vez que falar em nome dos outros sem responsabilidade com os impactos dessa fala se traduz em autoritarismo. Como na afirmação:

O silêncio dos grupos marginalizados – entendidos em sentido amplo, como todos aqueles que vivenciam uma identidade coletiva que recebe valorização negativa da cultura dominante, sejam definidos por sexo, etnia, cor, orientação sexual, posição nas relações de produção, condição física ou outro critério² – é coberto por vozes que se sobrepõem a ele, vozes que buscam falar em nome desses grupos, mas também, embora raramente, pode ser quebrado pela produção literária de seus próprios integrantes. (DALCASTAGNÈ, 2015, p.15)

Assim os estudos de literatura africana e afro-brasileira em nossos dias também é traduzido como ferramenta de justiça social e democratização da sociedade, com a inclusão de novas vozes com novas histórias.

A literatura afro-brasileira, nesse aspecto, se assemelha às demais literaturas africanas em língua portuguesa, pois estabelece um processo de construção, desconstrução e reconstrução de uma cultura que sofreu e sofre inúmeros ataques em sua base, além da falta de representatividade histórica. E se não há como negar

a relação que uma obra literária estabelece com seu contexto, justificamos o diálogo que a literatura pode empreender com seu povo, sua língua, suas tradições, sua história. Independentemente de ser elaborada oralmente ou por escrito, ser considerada clássica ou marginal, ser engajada socialmente ou apolítica, uma manifestação literária ou literatura propriamente dita sempre permite ao leitor conhecer o que fundamenta a sua criação literária, dada a especificidade da linguagem, a construção peculiar de um tipo humano, a descrição do ambiente ou do tempo narrativo, e, claro, as temáticas selecionadas.

Assim como em qualquer lugar do mundo, na África, nos países que seguiram colônias portuguesas, também percebemos como a cultura e a literatura conversam e como a formação de uma manifestação está, de certo modo, ligada à outra.

Essa afirmação cultural angolana através da literatura é ratificada quando críticos discorrem sobre possibilidades de definir tendências ou fases dessa produção em momentos que remetem ao processo histórico do país e ao papel desempenhado por intelectuais e escritores. E justamente na dificuldade de uma literatura com identidade nacional e valorização de tradições e ritos de preservação cultural é que Brasil e Angola se encontram, no conceito de escrevivência defendido pela professora e autora Conceição Evaristo:

Quando eu usei o termo é... escrevivência[...] se é um conceito, ele tem como imagem todo um processo histórico que as africanas e suas descendentes escravizadas no Brasil passaram. Na verdade, ele nasce do seguinte: quando eu estou escrevendo e quando outras mulheres negras estão escrevendo, é... me vem muito na memória a função que as mulheres africanas dentro das casas-grandes escravizadas, a função que essas mulheres tinham de contar história para adormecer os da casa-grande, né... a prole era adormecida com as mães pretas contando histórias. Então eram his-tórias para adormecer. E quando eu digo que os nossos textos, é..., ele tenta borrar essa imagem, nós não escrevemos pra adormecer os da casa-grande, pelo contrário, pra acordá-los dos seus sonos injustos. E essa escrevivência, ela vai partir, ela toma comomote de criação justamente a vivência. Ou a vivência do ponto de vista pessoalmesmo, ou a vivência do ponto de vista coletivo. (EVARISTO, 2017, p.26)

Vemos então que países como Angola tiveram sua cultura local diminuída, para a valorização da cultura do colonizador, tudo em um processo marcado por conflitos e guerras. Tais conflitos desencadearam, no campo cultural e da imprensa, uma luta constante de artistas, jornalistas e intelectuais em um processo de luta e resistência contra a invasão, expansão e dominação.

Durante todo período de colonização, os angolanos, através de textos jornalísticos e literários publicados em jornais, mesmo que com grupo reduzido de leitores, dado o alto índice de analfabetismo no país, sua cultura e seu projeto de constituir a sua Ngola, mais tarde Angola.

Para compreender as relações entre cultura e literatura angolana, temos como ponto central os eventos da segunda metade do século XX, onde a literatura tornou-se instrumento de difusão de uma cultura que estava sendo apagada pela colonização. Assim a literatura angolana esteve na luta pela preservação da tradição e dos costumes do povo colonizado até sua independência, sendo seus escritores, com suas obras, figuras emblemáticas na criação de uma identidade nacional.

Ana Paula Ribeiro Tavares nasceu em Lubango, província da Huíla, ao sul de Angola em 30 de outubro de 1952. É Poeta, cronista, historiadora e participante ativa do processo de reconstrução cultural de Angola, após sua independência.

Em poesia, publicou *Ritos de Passagem* (1985), *O lago da lua* (1999), *Dizes-me coisas amargas como os frutos* (2001), e *Ex-votos* (2003). Lançou quatro livros em prosa, contos e crônicas, *O sangue da bungavília* (1998), *A cabeça de Salomé* (2004), *Como veias finas na terra* (2006), *Um rio preso nas mãos* (2019), e o romance *Os olhos do homem que chorava no rio* (2005), em parceria com Manuel Jorge Marmelo.

A prosa contemporânea em Angola dialoga com conceitos decoloniais defendidos, também, pela literatura afro-brasileira. Compreendendo o decolonial como aquilo que não é mais colonial, que não atende um único formato e e um único público, entende-se a importância de uma oferta de publicações literárias plural. Estão, ambas literaturas, comprometidas com novos modelos. Para a literatura angolana, criar uma nova consciência de pátria e nação, principalmente para as mulheres angolanas, reprimidas, e para a literatura afro-brasileira, explorar aspectos recorrentes na vivência da população negra.

Assim, quando fala da nação angolana, a escritora recorre ao olhar da mulher (sejam rurais ou urbanas) para reportar momentos poéticos de percepção sensoriais “ritualísticos” de contextos subjetivos, para impor outro ritmo. Exterioriza as convicções da alma feminina angolana, rompendo com o silêncio de uma sociedade patriarcal. (SECCO, 2002, sp)

Considerar, nas narrativas de Ana Paula Tavares, o olhar cuidadoso sobre a mulher de seus dias é estabelecer importância afetiva e representatividade também às mulheres das narrativas afro-brasileiras, trabalhadas em nossa sequência didática.

1.3 O papel do texto literário e as temáticas sociais do ensino

O ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental nas séries finais, que figura na rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro, não traz divisões entre literatura e gramática, a literatura surge como disciplina independente apenas no Ensino Médio, e mesmo lá configura uma apresentação demasiadamente histórica e pouco preocupada com a fruição e apreciação textual em detrimento de uma valorização exacerbada de nomenclaturas e datas que em nada contribuem para a formação do leitor.

A divisão entre produção textual e língua portuguesa no nono ano do Ensino Fundamental, nossa série escolhida para a pesquisa nesta dissertação, define o estudo de gêneros e as produções textuais dissertativas, voltadas para seleções e exames, bem como as noções de coordenação e subordinação nos períodos. Dessa feita cabe ao professor estabelecer no planejamento anual das turmas os limites de tempo e a seleção de conteúdo para que o ensino de língua portuguesa seja contemplado com base na leitura e a formação de leitores críticos não sofra prejuízo.

Acerca disso, Ingedore Koch e Vanda Elias apresentam para os professores do Ensino Fundamental abordagens de compreensão do trabalho de leitura e interpretação que possibilita ao leitor ser construtor do texto tanto quanto o autor. Essa interação depende da seleção, da intenção e até mesmo da expectativa gerada pelo docente sobre o texto trabalhado em sala de aula.

A pluralidade de leituras e de sentido pode ser maior ou menor dependendo do texto, do modo como foi constituído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido, por um lado; da ativação por parte do leitor, de conhecimentos de natureza diversa [...] (KOCH; ELIAS, 2008, p. 22).

Além da resignificação do ensino normativo a partir da leitura, a mesma carece de ser crítica e cuidadosamente selecionada. Importa, principalmente nos primeiros dias de aula, atrair o interesse do aluno para a prática de uma leitura reflexiva e pautada em contextualização através da contribuição do indivíduo. O que foge dessa proposta priva o aluno de contato, por vezes único, com sua realidade comunitária, com sua consciência de classe, com seu posicionamento diante das esferas sociais que comunga e com sua visão de si mesmo.

Entendo que, o que ele lê na escola, pode ser sua única leitura do dia, sendo relevante que o texto lido conscientize tanto quanto informe e sirva de ponte para o conhecimento. Por essa razão elaboraremos as coletâneas textuais utilizadas para essa diligência.

Sendo o alunado de nossa pesquisa e dissertação majoritariamente formado por indivíduos negros, oriundos de comunidades pobres, com reconhecido grau de violência imposto em seu cotidiano portanto marginalizadas, propomos a hipótese de que o ensino das literaturas africanas e afro-brasileiras através de contos contemporâneos, pode impactar em suas muitas leituras a formação cidadã e social desse grupo.

O perfil descrito apresenta um grupo sem visibilidade, o que é infelizmente um recorte conhecido e frequente de nossa desigualdade social, que encontra barreiras para estabelecer a excelência da aprendizagem. Em reportagem de dois mil e seis, no Jornal Folha de São Paulo, sob o título “Perfil de indivíduos nas escolas brasileiras”, a repórter Luciana Constantino apresenta dados do IBGE, do ano citado, para estabelecer esse perfil social do aluno de escola pública no Brasil.

A etnia dos estudantes foi levantada pela primeira vez no Censo Escolar de dois mil e cinco, feito pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), e trouxe um percentual já esperado por quem conhece escolas públicas no país, onde mais de setenta por cento dos estudantes dessas instituições se declaram negros ou pardos, a esmagadora maioria do público, portanto.

Trabalhando com um percentual elevado de alunos negros, todos descendentes de populações afro-brasileiras que foram escravizadas durante um longo e vergonhoso período da História de nosso país, consideramos a responsabilidade da construção de uma identidade social e cidadã perpassar o ensino da língua, através do trabalho de leitura dos contos dessa proposta.

Apesar dessa conhecida evidência e de legislações que possibilitam e favorecem o ensino da literatura africana (legislações que detalharemos em outro capítulo desta dissertação), a prática docente nas escolas públicas ainda é distante da pretendida, relegando a literatura africana à efemérides, como o dia da consciência negra, tal qual fazemos com as lendas indígenas no mês de abril: não é respeitoso, não é o adequado e não é o bastante.

O papel das leituras no ensino precisa ser redefinido de modo que as demandas coletivas geradas nas instituições de ensino não sejam ignoradas, uma vez que em muitos locais a escola ainda sintetiza toda a base de conhecimento daquela camada coletiva, então a máxima é que o aluno não conhecerá as literaturas africanas e afro-brasileiras se a escola não os apresentar.

O texto literário perdura como manifestação artística transformadora e acessível, como afirma Cosson:

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá, porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem a renúncia da minha própria identidade. No exercício da Literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2018, p. 17)

O ensino da literatura não pode então minimizar as etapas de motivação, interesse e desenvolvimento comuns à leitura enquanto manifestação artística. Essa função maior, de tornar o mundo compreensível, é profundamente humano e encontra respaldo em nossa seleção escolhida, contos africanos de autores contemporâneos.

A proposta elaborada para esta pesquisa privilegia escritores angolanos e temáticas culturais, existenciais e de apresentação do espaço e do tempo nas produções, assim os contos exploram a visão africana das relações sociais que envolvem preconceito, morte, desigualdade, crenças, prazeres, relacionamentos, papel da mulher na sociedade, cidadania e abordagens existenciais.

Nenhum dos autores elencados é citado no livro didático vigente e em uso pelos alunos das turmas de nono ano, não apenas em minha escola, mas uma breve apresentação de suas histórias e países de origem se dará antes da leitura. A

unidade temática passa pelo campo dos desafios sociais de nosso tempo e justifica o conto como uma opção que passa do popular ao canônico com facilidade de compreensão e leitura coletiva oral.

Acerca desse certame Iza Quelhas, em seu artigo *A força da deriva* (2019), afirma que a literatura, no lastro da premissa de Antonio Candido, no vasto campo das artes, é uma manifestação cultural que contempla estruturas simples e complexas, e que se especificamos um determinado gênero em desuso reintroduzimos também, nessas escolhas renegadas, a luta por uma educação humanizadora (2019, p.44).

O artigo ainda destaca como a eleição dos gêneros afeta de modo incisivo os vínculos do estudante com sua língua, sua história e seu posicionamento social, assim privilegiando formas e classificações que apesar das legislações e orientações educacionais de incentivo amargam o ostracismo em muitos planejamentos, reconhecendo que todos os gêneros contribuem para a formação de leitores e que a sala de aula pode ser palco de todos eles.

As literaturas africanas em língua portuguesa, bem como as literaturas afro-brasileiras, através de seus contos ou narrativas curtas, se aproximam da função principal do ensino da língua em nossos dias, que é um ensino voltado para a compreensão do mundo e de nós mesmos através dos textos, vislumbrando adequação vocabular e gramatical a partir dessas considerações, e nunca o inverso disso.

Essa possibilidade, prevista em legislação, aborda nossa colonização, nossas diferenças históricas e culturais através de releituras e contextualizações. O intuito dessa pesquisa é que se estabeleça um diálogo que busque superar preconceitos e estereótipos, com foco também na questão afro-brasileira, e a produção de debates acerca de nossa postura diante de tantas ações pautadas na intolerância cultural e religiosa.

Estudar literaturas africanas é ver no conhecimento e no prazer da leitura um direito social, pois a literatura existe, dentre outros propósitos, para humanizar e reverter o abismo que é o desconhecimento da arte e a ausência de consciência de classes em muitos indivíduos. O estudo das literaturas africanas no Brasil é também um ato político e remete a uma lacuna histórica para com grande parte da população.

A ligação entre as literaturas africanas em língua portuguesa e a literatura brasileira se concentra no colonialismo vivido por ambas, que é mais do que uma imposição política ou de esfera administrativa, é uma imposição de modos de pensar e interpretar o mundo, já que a ótica do colonizador inibe, mascara e muitas vezes elimina os traços culturais de uma nação.

A decolonialidade figura assim como uma estratégia que se sobrepõe à transformação da descolonização, pois busca também construção e criação social. Equivale à busca da construção do conhecimento sob uma perspectiva negra, organizando diferenças e desigualdades. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. Nas palavras de Joaze Bernardino-Costa e Ramón Grosfoguel (2016), a respeito da decolonialidade:

Ao evitar o paradoxal risco de colonização intelectual da teoria pós-colonial, a rede de pesquisadores da decolonialidade lançou outras bases e categorias interpretativas da realidade a partir das experiências da América Latina. Em outras palavras, com essa iniciativa, parafraseando Chakrabarty (2000), busca-se não somente provincializar a Europa, mas também toda e qualquer forma de conhecimento que se proponha a universalização, seja o pós-colonialismo seja a própria contribuição decolonial a partir da América Latina. (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016, p. 18).

Walter Mignolo (2017) destaca a estratégia da interculturalidade como princípio que orienta reflexões, ações e novos enfoques nessa matriz de pensamento. O conceito de interculturalidade é o tópico central nessa ressignificação do pensamento individual e coletivo de povos que passaram pelo processo colonial e descolonial antes da decolonialidade. O estudo dos textos literários africanos e afro-brasileiros, nessa perspectiva, é concebido como parte de um processo cultural e como um projeto político.

O impacto cultural da decolonialidade não está restrito aos meios acadêmico, já que não se trata de uma consideração exclusivamente intelectual. Ela traz o enfrentamento de debates que carecem de espaço, sendo as escolas públicas um importante espaço democrático para um público marginalizado e desconhecedor dessas questões históricas e da apreciação de conteúdos ricos em promoção de cidadania, como tem sido, e precisa seguir, a oferta de ensino da língua portuguesa nos dias vigentes.

A primeira marca, a imposição do idioma do colonizador como oficial para registros, e os desdobramentos dessa medida na forma de conceitos culturais que

prosseguem enraizados nessas culturas, fazem com que o colonialismo sobreviva na modernidade, justamente na ausência dos gêneros, dialetos e temáticas nativas. Foi assim com o idioma em todas as culturas dominadas, visto que são linguagens, no Brasil e nos demais países colonizados cujas literaturas vigentes são reflexo de consciência nacional no Brasil e nas Áfricas dos contos desta dissertação.

Assim a busca por estratégias de questionamento dessa realidade pós-colonial, que chamamos de decolonialidade, e refere-se ao processo que busca transcender historicamente a colonialidade, é marca das produções textuais brasileiras e parte da história de países como Angola, que associou sua independência às suas produções literárias, e tem como protagonistas da luta pela independência de seu país todos os escritores que ilustram nossa coletânea de contos.

Acerca dessas questões Paulo Freire na obra *Pedagogia do oprimido* estabelece um questionamento entre intenções e posicionamentos que distinguem oprimidos de opressores, como referentes dos aspectos coloniais e decoloniais. Explica como o processo de socialização dentro da educação só tornará crítico o aluno que domine a língua de seu grupo, que não estabeleça no modelo comunicativo as divisões arbitrárias, mas um completo domínio do mundo através da palavra.

Se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais. (FREIRE, 2005, p. 91)

Assim, compreendemos nos sentidos da decolonialidade uma educação libertadora, que se opõe à educação bancária ou colonialista, uma vez que o diálogo entre educador e educando é para o processo pedagógico o mesmo que a interação entre texto e intenção é para a literatura.

1.4 Contos africanos, contos afro-brasileiros, letras de música e seus autores

As narrativas escolhidas são: “A culpa” (2019), e “A cor das vozes” (2019), de Ana Paula Tavares. Ambos retirados da obra *Um rio preso nas mãos* (2019). “Olhos D’água” (2019), “A gente combinamos de não morrer” (2019), e “Ayoluwa, a alegria do nosso povo” (2019), todos da obra *Olhos D’água*, de Conceição Evaristo, e “Um pingo de chuva”, da obra *Os da minha rua*, de Ondjaki.

Também as letras de música “Estereótipo”, de Rashid, “Identidade”, de Jorge Aragão, “Viradouro de alma lavada”, de Cláudio Russo, Paulo César Feital, Diego Nicolau, Júlio Alves, Dadinho, Rildo Seixas, Manolo, Anderson Lemos e Carlinhos Fionda, “Mãe”, e “A ordem natural das coisas”, de Emicida, e “ O que sobrou do céu”, O Rappa.

Todos serão trabalhados de modo autônomo e coletivo, priorizando a experiência da leitura e a audição da oralidade, como princípio e motivação. Essa seleção de narrativas, contos africanos e afro-brasileiros, passa por uma valorização do conhecimento da história, das religiões e crenças que permeiam ou atravessam os contos, as temáticas trazem questões religiosas, sociais e históricas.

A escola onde atuo, e para a qual direciono a intervenção didática que é produto dessa Dissertação, inicialmente, possui muitos alunos que professam religiões de matriz africana, corajosamente propagando sua fé num país onde inúmeros casos de intolerância são conhecidos. A quantidade deles na instituição me parece maior que a média, não sei ao certo se a adesão religiosa é grande ou se a coragem ali vista é incomum. O alunado terá informações prévias da estrutura do conto e do objetivo do trabalho realizado como uma proposta de inserção de conhecimento. A organização aqui detalhada na intervenção didática, produto de atividades, não está atrelada a avaliações, assim convém que prévios diálogos adequem as expectativas das turmas para com os objetivos do trabalho e a liberdade de apreciação deles durante o processo.

Os autores escolhidos são contemporâneos, todos vivos, com expressiva produção literária e artística e com textos produzidos originalmente em língua portuguesa. A seleção privilegia as literaturas angolanas e afro-brasileiras, sendo a produção literária angolana anterior ao processo de independência, ocorrida apenas em 1975. O texto literário desempenhou em Angola um importante papel na

superação do estatuto de colônia, e assim seus autores tiveram participação nos processos políticos que culminaram com a extinção do condição de dependência do país.

Já as literaturas afro-brasileiras caminham num processo que se inicia com a chegada dos primeiros africanos ao Brasil, passam por todo o triste período da escravidão, de escritores negros alocados em diversas escolas literárias no Brasil até os dias vigentes.

Não obstante polêmicas e estudos sociológicos controversos, esse conceito está centrado na etnia, nas vivências e trajetórias de seus autores e no pertencimento das temáticas abordadas. As questões negras podem existir nas obras dos brancos, bem como a abordagem de condições passadas pelos negros podem servir de tema à essa literatura, mas nada disso pode ser considerado e analisado isoladamente. Acerca disso, Alberto Guerreiro Ramos(1995) afirma que há o tema do negro, e há a vida do negro, mas que uma coisa é o negro-tema e outra coisa é o negro vida. Sobre as duas considerações nos debruçamos nesta dissertação, porque importa fortalecer o debate das duas considerações.

1.5 Intervenção Didática adaptada

Dolz, Noverraz e Schneuwly apresentam a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” com “a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82-83).

O modelo que aqui detalharemos foi adaptado e apresenta o ensino da oralidade, da interpretação textual e da escrita com referências escolhidas para servir ao nosso propósito investigativo.

Assim teremos uma situação apresentada, a leitura e suas implicações como início de todas as atividades, módulos definidos por eixos temáticos e uma produção final por módulo, além de uma culminância definitiva que pontue o término do processo.

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82)

O gênero selecionado para o trabalho, as formas de produção, bem como seus participantes, a preparação dos conteúdos, todos esses apontamentos constam da produção. Definindo o que é preciso trabalhar e que instrumentos são mais adequados para cada intenção asseguramos a prática da implantação da proposta. Chamaremos o produto dessa prática de intervenção didática pela proposta prática de nosso estudo e intenção no Profletras, que para além da importante teorização se aplica ao chão da escola.

Há variedade de gênero na composição dos autores das produções midiáticas de nossa sequência didática e na produção literária, onde elencamos Ana Paula Tavares e Ondjaki, angolanos, e Conceição Evaristo, brasileira.

Ana Paula Tavares, nascida em Lubango, província da Huíla, Angola, 30 de Outubro de 1952, autora de *Um rio preso nas mãos*, publicação de 2004 na Rede Angola de comunicação é Historiadora e escritora, muito reconhecida e premiada por sua produção na poesia e prosa lírica. Segundo a autora, não só a literatura, mas também a música brasileira influenciou sua escrita. Defende como historiadora e como escritora igualdade nas condições de trabalho e cidadania para as mulheres de seu país.

A autora tece críticas ao período do regime colonial de Angola Além disso, ressalta que Angola assistiu todo processo de transformação aparentemente em silêncio, em que “as fronteiras de dentro e de fora do país cumprem-se diante da maior ou menor resistência dos africanos, enquanto a grelha administrativa, econômica e social se aperta” (TAVARES, 1999, p. 125). Tavares, ao eleger um cânone literário buscando delinear um perfil nacional, autentifica para a literatura angolana personalidades poéticas, vários olhares e várias vozes que permitem inferir o não-silenciamento de Angola ao processo colonial.

Maria da Conceição Evaristo de Brito, dos contos “Olhos D’água” e “A gente combinamos de não morrer”, extraídos de coletânea de contos de título homônimo (*Olhos D’Água*), nasceu em Belo Horizonte, em 1946. De origem humilde, migrou para o Rio de Janeiro na década de 1970. Graduada em Letras pela UFRJ, trabalhou como professora da rede pública de ensino da capital fluminense. É

Mestre em literatura brasileira pela PUC do Rio de Janeiro, com a dissertação *Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade* (1996), e Doutora em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense, com a tese *Poemas malungos, cânticos irmãos* (2011), na qual estuda as obras poéticas dos afro-brasileiros Nei Lopes e Edimilson de Almeida Pereira em confronto com a do angolano Agostinho Neto. É figura ativa e conceitual na literatura afro-brasileira por sua produção sensível e profunda em verso e prosa. Publicou pela primeira vez nos Cadernos negros, já apresentados anteriormente. Na edição de número quatorze, os contos “Di lixão” e “Maria” apresentam sua poética original e intensa, misto de testemunhos de violência e lirismo. Foi o início de uma série de produções em antologias nacionais e internacionais.

Sua Dissertação “Literatura negra, uma poética de nossa afro-brasilidade”, defendida em 1996 na PUC-RJ, bem como sua Tese Poemas malungos - cânticos irmãos, defendida em 2011 na Universidade Federal Fluminense, traduzem uma jornada de pesquisas com vasto material teórico e crítico, responsável por reflexões sobre seu trabalho autoral, e valiosa fonte de contribuição para a consolidação do conceito de literatura negra, além de base para produções acadêmicas relacionadas.

A trajetória dos seus escritos traz temáticas afins em apresentações distintas. Os romances, Ponciá Vivêncio e Beco da memória traduzem o ponto de vista das mulheres negras em experiências repletas de tristeza, dor e abandono. Suas narrativas curtas, contos e crônicas, chegam ao grande público primeiro com “Insubmissas lágrimas de mulheres”, de 2011, e em 2014 com Olhos D’água, obra escolhida para abordagem na sequência didática que forma o caderno de atividades nesta Dissertação.

A obra é composta por contos, publicada pela Editora Pallas e ganhadora do importante prêmio Jabuti. Olhos D’água é o nome do livro e também o título da primeira história, de uma mulher às voltas com a imagem que guarda de sua mãe. O protagonismo é dedicado às figuras quase sempre femininas. Temos senhoras, moças, crianças, domésticas, pedreiros, traficantes.

São todos negros, em suas dores e tristezas, profunda tristeza, ao longo das páginas que angustiam, elucidam e apresentam a realidade por uma ótica exclusiva: há o mesmo olhar de dor e fé. A esperança surge nos enredos e em algumas produções específicas, como os contos “A gente combinamos de não morrer”, onde a literatura aproxima-se do modo de falar das pessoas, muitas vezes não

escolarizadas no padrão ou na norma culta, antecipando um uso que em breve será consagrado, e também “Ayoluwa, a alegria de nosso povo”.

Há musicalidade na obra. Desde a criação dos nomes de algumas personagens, Luamanda e Dorvir, por exemplo, até repetições propositais de sons e formatação diferenciada na digitação dos textos. Esse traço da comunidade afro-brasileira, nossa primeira porta de aceitação social, a música, é utilizado tanto para apresentar os acontecimentos presentes quanto o fluxo de consciência de alguns protagonistas.

Conceição introduz uma narradora-pesquisadora, que é também uma ouvinte e contadora de histórias, também ela uma figura, além da ficção, a encenar para o leitor, sobretudo para as leitoras, tramas em que a cor da pele traz consigo as marcas do trauma. (DUARTE, 2014, p.154)

Além dessas considerações, podemos apreciar como a autora recorre a metáforas e designações para discorrer sobre o passado da comunidade negra no Brasil, nossa diáspora advinda com os navios negreiros, uma vez que passado e presente permeiam todos os contos, onde pessoas negras ganham voz e estão presentes em muitas esferas da sociedade. A leitura nos remete a uma grande cena teatral, onde os atores se revezam contando histórias, no mesmo palco, mas histórias que, mesmo contadas por outros, são suas.

Essa escrita humana, que reúne experiências de vida, identidade, valores e cidadania, encontra espaço nos leitores jovens. A rede pública de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, majoritariamente construída no entorno de comunidades pobres, espaço de ocupação de muitos negros, conversa com o texto de Conceição Evaristo, pela historicidade dos fatos na ficção e pelo enfrentamento das demandas sociais comuns a esse público.

Ndalu de Almeida, nascido em Luanda, onde vive hoje, em 5 de Julho de 1977, popularmente conhecido como Ondjaki, é um escritor angolano. As suas obras foram traduzidas para diversas línguas, entre elas francês, inglês, alemão, italiano, espanhol e chinês. Como por exemplo *A bicicleta que tinha bigodes*. Em 2000, o grande poeta conquistou a segunda posição no concurso literário angolano António Jacinto, e lançou seu primeiro volume poético, *Actu Sanguíneu*. Ele integra antologias de cunho internacional, publicadas no Brasil, Uruguai e em Portugal. Foi laureado pelo grande prêmio de conto Camilo Castelo Branco em 2007, pelo seu

livro *Os da Minha Rua*. Recebeu, na Etiópia, o prêmio Grinzane por melhor escritor africano de 2008.

Seus livros foram traduzidos para vários idiomas. Em 2010 venceu o Prêmio Jabuti na categoria juvenil com o romance *Avó Dezanove e o Segredo do Soviético*. Ondjaki procura uma identidade mais subjetiva que nacional - como buscam autores que viveram as guerras de colonização, como Ana Paula Tavares e apresenta as dúvidas das gerações mais novas de Angola. Seus livros são mais intimistas e apresentam uma escrita marcada, sobretudo, pela oralidade.

O livro *Os da minha rua*, que traz o conto “Pingo de chuva”, base do último módulo da sequência didática do projeto, é indicado como exemplo da narrativa de Ondjaki: a nostalgia pela infância aos poucos é assimilada pela passagem do tempo em que os sentimentos e anseios da infância amadurecem e oferecem novas perspectivas de compreensão da vida.

Michel Dias Costa, conhecido como Rashid, nascido em São Paulo aos 21 de março de 1988, é um rapper, produtor e empresário brasileiro. Autor e intérprete da canção “Estereotipo”, trabalhada em nossa sequência didática, é também escritor, com a obra *Ideias que rimam mais que palavras*. No livro, Rashid fala das letras de suas músicas ressaltando os detalhes de histórias pessoais e lutas coletivas que agora estão imortalizadas em seu repertório. Desde o lançamento, o rapper passou a circular também nos meios literários, tendo participado de eventos como a 25ª Bienal Internacional do Livro, em São Paulo (SP), 18ª Feira Nacional do Livro, em Rio Preto (SP), e Encontre-se, em Salvador, sempre falando ao público jovem sobre a importância da leitura e da literatura, e de como os estudos na escola pública impactaram sua vida e seus debates expostos em seu trabalho musical.

Jorge Aragão da Cruz, nascido no Rio de Janeiro em 1949, é compositor, cantor e instrumentista. Cresceu no bairro de Padre Miguel, subúrbio do Rio de Janeiro. Introduzido por Neoci Dias (1937) no bloco carnavalesco Cacique de Ramos, passa a frequentar os pagodes na quadra do bloco, nos quais os integrantes se reúnem para confraternizar e tocar informalmente. Lá, apresenta suas composições, tendo seu samba “Malandro”, revelado pela cantora Elza Soares em 1976. Em 1987, viaja para Angola para acompanhar Martinho da Vila (1938) ao cavaquinho. Conhecido entre seus pares como “o poeta do samba”, o músico é autor de uma obra permeada pelo acento melódico e pelo lirismo. Seu repertório não se limita a canções românticas, abarcando o orgulho negro (“Identidade”, 1992), a

violência urbana (“O Iraque É Aqui”, 2003), e a própria relação com a música (“Tape Deck”, 1999 e “Adepto do Samba Sincopado”, 2006). “Vou Festejar”, um de seus maiores sucessos na voz de Beth Carvalho, torna-se uma espécie de grito de guerra das torcidas de futebol no Rio de Janeiro.

Cláudio Russo, Paulo César Feital, Diego Nicolau, Júlio Alves, Dadinho, nascido Oswaldo Pasquareli Bartholoto, Rildo Seixas, Manolo, Anderson Lemos e Carlinhos Fionda são compositores do Grêmio Recreativo Escola de Samba Unidos do Viradouro (popularmente referida apenas como Viradouro ou Unidos do Viradouro), uma escola de samba brasileira, da cidade de Niterói, mas que há muitos anos participa do Carnaval da cidade do Rio de Janeiro. Oriunda do bairro do Viradouro, atualmente está sediada na Avenida do Contorno, no bairro do Barreto.

Leandro Roque de Oliveira, o Emicida, nascido em São Paulo em 1985, é cantor, compositor, produtor musical e desenhista. Nascido e criado no Jardim Fontális, na zona norte de São Paulo, é formado em desenho pela Escola Arte São Paulo. Durante dois anos, atuou como desenhista e roteirista de histórias em quadrinho, e em paralelo, escrevia poesias e letras de rap e começa a frequentar batalhas de improvisação. Emicida é autor de versos diretos e incisivos, demonstrando muita habilidade nas rimas feitas de improviso. Sua obra é renovadora do rap nacional. Com um discurso altamente politizado, também se destaca por se aproximar de artistas de outras vertentes, dialogando com diferentes gêneros musicais.

O Rappa foi uma banda de reggae rock brasileira, formada em 1993 no Rio de Janeiro. Notável por suas letras de forte cunho social. Formada pelos músicos que acompanharam o cantor de reggae Papa Winnie em uma turnê pelo Brasil mais o cantor Marcelo Falcão, O Rappa não obteve muito sucesso com seu álbum de estreia, mas alcançou fama nacional com o segundo disco Rappa Mundi, lançado em 1996. Em 2001, perderam seu líder, baterista e principal letrista, Marcelo Yuka, quando este se tornou paraplégico após ser baleado em um assalto. Com o instrumento assumido pelo tecladista Marcelo Lobato e as letras de Marcos Lobato, O Rappa se manteve na atividade, lançando o disco O Silêncio Q Precede O Esporro em 2003 e permanecendo como uma das bandas mais aclamadas do rock brasileiro. O Rappa já vendeu mais de 5 milhões de cópias de seus trabalhos em todo o mundo.

O documentário coproduzido entre Brasil e Portugal, foi escolhido pelo viés temático, uma vez que o trabalho de compreensão dessa produção atravessa a leitura dos contos no intuito de uma interpretação pautada em prévias desconstruções. Há preconceito arte, beleza e trsiteza no documentário, contribuindo para a associação de elementos pertinentes aos apresentados nos contos lidos, oriundos das literaturas africanas.

“Língua: vidas em Português” é um documentário com direção de Victor Lopes e produzido numa parceria lusobrasileira, no que diz respeito investimento e proposta. As filmagens ocorreram no ano de 2001 em vários países falantes de Língua Portuguesa, como Brasil, Moçambique e Portugal. Na produção vemos muitas histórias da língua portuguesa e sua permanência entre culturas variadas do planeta como consequências da colonização. O desenrolar dessas ricas histórias desafia e desperta a atenção do espectador para as variações incontáveis do idioma pelo mundo e pela história.

1.6 Desafios e perspectivas no processo de ensino e aprendizagem

Trabalhar o texto literário com alunos oriundos de escolas públicas no estado do Rio de Janeiro requer estratégias de compartilhamento de saberes a partir da identificação com as temáticas estabelecidas. Iniciativas de estímulo a esse tipo de trabalho já existem, um bom exemplo são as gramáticas aplicadas ao texto, que abordam o conhecimento necessário das regras gramaticais estabelecendo o texto literário como protagonista. Esse olhar de primazia direcionado às escolhas textuais a fim de uma construção regular de sentidos no estudo literário, resume nosso meio de ensino para o idioma.

Se houver distanciamento entre texto e estudo normativo acabaremos numa análise equivocada do estudo da língua portuguesa, longe de sua prática e de sua reponsabilidade em sala de aula. O espaço de apreciação da leitura do texto literário precisa expandir-se, até mesmo nas formações continuadas e nas especializações destinadas aos professores que a tem em sua formação.

Sobre esse aspecto social da língua, Magda Soares na obra *Letramento-um tema em três gêneros* (2020), observa:

Só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente. A leitura além da tecnologia é fenômeno social que exige novas avaliações. (SOARES, 2020, p.155)

Assim temos um resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita, que é o próprio letramento. Essa condição que adquire um grupo social, ou um indivíduo, como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. O uso da língua como prática social é o que nos interessa na proposta desse trabalho, e tal prática, como afirma Magda Soares, permeia toda a educação básica através de práticas de ensino.

Observo que meu aluno lê e escreve bastante, ainda que não domine regras gramaticais, e que é fluente em alguns discursos novos, como as redes sociais e as batalhas de rima. Inclusive algumas redes sociais precisam ser específicas desse grupo, por isso migram bastante entre elas, a fim de manterem sua intenção inovadora preservada. Não frequentam as mesmas redes que os familiares, por exemplo.

Uma grande parte de sua aquisição de conhecimento encontra-se na prática comunicativa dos recursos oferecidos pela internet em tecnologias de compartilhamento rápido, e o texto literário, ainda que não represente a maior parte desse conteúdo, encontra-se ali também. Diluído, com ausência ou equívoco de autoria, vide as inúmeras citações atribuídas a Clarice Lispector e Machado de Assis que sob nenhuma hipótese pertencem ao escopo desses autores.

Se há leitura e interpretação presentes não podemos ignorar essa prática e seu reflexo em nossa dinâmica educativa. Essa atribuição de autoria é uma apropriação ilegal e irresponsável dos nomes (não se trata do plágio, é o contrário, tem-se o autor, mas o texto é de autoria de outra pessoa, ou é adaptada, ou é inventada). Esse procedimento equivocando ensina mal o valor da autoria.

Repensar a prática no ensino da língua portuguesa incorporando literaturas de temática social traduzem questão investigativa nesta dissertação, onde pretendemos estabelecer que a formação de leitores proficientes se dá na pluralidade textual, dependendo do leitor, dos conhecimentos que antecedem o texto, de seus valores e experiências e do lugar que ocupa na sociedade. Acerca disso Koch e Elias reiteram o que se deve supor:

Considerar o leitor e seus conhecimentos, e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto. (KOCH; ELIAS, 2008, p.21)

Nesta dissertação acreditamos que através dos contos e de produções midiáticas associadas, como o documentário, e letras de música, formatos ampliados de leitura, poderemos auxiliar e harmonizar a dura realidade do ensino nas escolas públicas pertencentes às comunidades em nosso estado, experiência que esperamos ver difundida, uma vez comprovada. Não se trata de uma esperança vazia onde a diversidade de formatos e temáticas será capaz de aplacar mazelas ou solucionar todos os problemas concernentes ao ensino da língua nas séries finais do Ensino Fundamental.

Nossa aposta é que a mediação produtiva, envolvendo professor, aluno e leituras, se revele um processo de mais interação e descobertas. A expectativa do trabalho docente é sempre voltada para que o aluno veja a sala de aula como um local diferente do depósito de cadeiras, somados a marcadores e quadro, uma vez que as salas comportam para o bem e para o mal, cada vez mais as ambições e desilusões dos que ali convivem.

Espera-se que a escola se responsabilize por alimentação, sociabilidade comportamental, metas, aconselhamento e sucesso do discente. Sucesso ou fracasso do mesmo dependeriam da instituição de ensino, colocando muitas vezes a construção do saber em segundo plano. Esse desvio de interesses resulta em frustração por parte da sociedade, cobranças abusivas das autoridades governamentais e desânimo para os professores, que não podem atender a essas responsabilidades, visto que extrapolam os interesses de estudo.

A sala de aula durante o ensino de língua portuguesa precisa ser o que projetamos para ela em nossas graduações: espaço de compartilhamento de saberes, de vozes harmoniosas que se revezam em leituras, em sons produtivos, de controle e diálogo, de debates e explanações, enfim, de dinâmica produção de saberes. O mestre dessa experiência ainda é o professor, continuamente será o professor, e o uso reflexivo da leitura é parte desse aperfeiçoamento. Essa certeza está apoiada na experiência contínua que vivencio em meu trabalho, onde o intento e os esforços das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem sempre foram os responsáveis pelas mudanças que vimos.

Estratégias didáticas que explorem o já modificado comportamento de nossos jovens frente às inovações de cunho tecnológico, como apreciação de vídeos e músicas em aula, constituem relevante caminho dentro desse processo; e isso em nada diminui a autonomia do aluno ou o controle da situação por parte do professor, trata-se de um somatório de forças na mesma direção.

Tudo o que o aluno traz como inerente às suas constatações faz parte de nossa observação e organização, e assim também pode ser com as variações de escolhas e formatos textuais.

Magda Soares, na obra *Letramento - Um tema em três gêneros* (2020), pergunta a que leitor se destina um texto, a autora responde que embora os textos sejam recorrentes, não se repetem. A autora afirma que a especificidade da relação autor-leitor em cada texto conduz a uma situação discursiva diferente, que constrói um texto também diferente. Assim os textos não se repetem, se estendem e se ampliam no momento em que são apresentados, absorvidos e confrontados durante a prática da leitura. As possibilidades de interações discursivas na leitura de um texto são diversas, tanto quanto há diversos leitores em diferentes tempos.

Pois se ensinar não se resume a transferir conhecimentos sem que haja diálogo, as descobertas ao longo das atividades de ensino podem ser mútuas e empáticas. Até mesmo a docência pode ser ressignificada, quando busca valorizar e não simplesmente medir o impacto da leitura na instrução, sem prejuízo do papel do educador nesse enfrentamento:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p.12).

A expectativa, para além do trabalho de leitura e interpretação de um texto literário, está na diferença do posicionamento do aluno para com o processo. Serei avaliado? Preciso ser agora um especialista em contos? Enquanto aluno posso ser produtor de qualquer gênero? Sei diferenciar literatura africana de literatura afro-brasileira? Sabemos que a resposta para essas questões é complexa e algumas propostas, como um aluno escritor de qualquer gênero, beira o absurdo.

Assim, a leitura dos contos africanos e afro-brasileiros em língua portuguesa incluirá etapas de interpretação, análise de vocabulário, observação de discursos e

debates acerca das temáticas sociais presentes e adequações de linguagem. Todas as estratégias de aproximação entre professores e alunos, buscando equilíbrio e maturidade nas escolhas e nos combinados, são elementos importantes em nosso trabalho. Mais que válidas, essas habilidades são pertinentes ao encantamento que esperamos que o estudo dos textos literários provoque em nossos jovens leitores, pois as ferramentas e veículos de nossas propostas precisam seguir democráticas e plurais, hoje mais do que nunca.

1.7 Os documentos oficiais e as literaturas africanas: Lei 10.639/03, teoria e prática

A lei nº 10639/03 trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de Educação Básica alterou a de 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). A lei de 2003, dentre outras coisas, ampliou as discussões concernentes às questões étnico-raciais, possibilitando que essa temática seja abordada em áreas múltiplas na Educação Básica das escolas brasileiras. A busca de um referencial, em contraponto ao estereótipo negro apresentado pelas manchetes dos jornais, é fator relevante, e deve se iniciar com o conhecimento apresentado em sala de aula.

O ensino de língua portuguesa dentro dessa perspectiva especifica que o centro desse estudo é o texto literário, explicitando assim a importância da variedade na oferta, que necessita ser diretamente ligada ao entendimento cultural do aluno. Em todo tempo esse ensino precisa ser agregado às práticas regulares de leitura e interpretação textual, através de metodologia adequada. O documento propõe a ressignificação da cultura negra, de modo multidisciplinar e interdisciplinar, como o único caminho para o êxito dessa conjuntura.

Outra importante contribuição da citada legislação, foi o expressivo aumento no mercado editorial de publicações que abordam a temática das culturas africanas e afro-brasileiras, bem como de livros que apresentam um protagonismo negro, resultando em tímido, mas importante reconhecimento de valorização da negritude em nosso país.

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003)

Vemos a importância do conhecimento sobre a África, e suas implicações na história do Brasil, como importante argumento nos debates oriundos das relações africanas, já apresentadas anteriormente pelos movimentos abolicionistas no passado, mas que não tiveram ainda um merecido destaque na escolha dos textos trabalhados em sala de aula na educação básica.

As literaturas africanas surgem então, externadas como considerável contribuição no trato do registro das tradições orais, sintetizadas na escrita dos mitos, nas lendas, no conto popular, e na literatura de cordel. Os PCNs não afirmavam a necessidade de um estudo mais detalhado de literaturas africanas no currículo escolar da língua Portuguesa e da literatura, mas além de uma dívida histórica com os negros descendentes de povos escravizados, parcela substancial de nosso alunado, esse estudo configuraria uma aproximação com traços culturais ricos e documentadamente abandonados, caso da nossa história de formação inter-racial no Brasil.

Os PCNs ressaltam ainda que, no processo de ensino e aprendizagem da língua materna, devemos proporcionar aos estudantes condições para que avancem em múltiplas propostas discursivas de reconhecimento de sua cidadania diante de sua formação pessoal.

A leitura é ponte entre o homem e o mundo em que vive, definindo limites, inclusive, de sua humanidade e dimensão geográfica. O aluno deve encontrar na leitura entendimento para a vida, sendo prática presente não apenas na esfera escolar, mas parte do desejo de um projeto de vida e compreensão do sentido de tudo que o cerca, bem como de suas relações sociais.

Entendemos que essa aquisição de conhecimento se dá pela continuidade dos estudos em muitos níveis, e pelo alcance literário e linguístico oriundo da leitura. Além disso, o reconhecimento de seu lugar em sua comunidade e na sociedade passam por esse processo também, como afirma o trecho seguinte:

No processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, p. 32).

Também a Lei de diretrizes e bases da educação – LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece o nivelamento da educação nacional, destaca a língua portuguesa como meio de expressão para a construção de saberes e consciência social, um processo de construção de significados e de sentidos, sendo atividade que acontece no meio social por meio do processo histórico da humanização.

Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura: a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercícios da cidadania (BRASIL, p.33).

Se por lei o estudo literário integra o estudo da língua, as organizações curriculares e os livros didáticos devem priorizar essa proposta, pois a responsabilidade da formação do leitor constitui prioridade no trabalho de língua portuguesa na Educação Básica. Em todos os cenários de estudo da língua portuguesa, segue a leitura como parte essencial de toda a formação de nosso alunado na disciplina que analisamos e nas demais, como prática de compreensão de enunciados e aquisição de informação. A proficiência em leitura precisa ser meta do currículo escolar em todas as séries.

Distâncias. Elas existem entre gramática e literatura por divisões curriculares, e não enquanto propósito educativo disciplinar, pois na prática esses estudos precisam caminhar juntos dentro da educação básica. Valorizar o texto literário brasileiro junto ao texto africano é uma chance de resgate do espaço da leitura de valorização racial no ambiente escolar.

A identidade das vozes marginalizadas assentadas nos bancos escolares, se unindo às vozes silenciadas dos contos africanos, têm uma chance na possibilidade de letramento literário a partir da compreensão dessas culturas para um objetivo maior: aprendizagem e educação antirracista.

A Lei 10.639/2003, ratifica que as lutas por ações afirmativas carecem de resultados políticos, e não apenas midiáticos. A exposição das questões de cunho

racial no Brasil, como a luta contra o preconceito e por reparações históricas é relevante e necessária, mas somente um regimento legal não pode garantir que a história, a literatura e a cultura afro-brasileira estejam inseridas na educação básica. Para tanto a formação continuada dos educadores e a realização de pesquisas acadêmicas se faz essencial.

A observação que fazemos, é porque mesmo após anos de uma legislação tão específica, ainda vemos muitas escolas que tratam a temática com preconceito, parcialidade, temores e tabus, reduzindo muitas vezes o trabalho pedagógico às efemérides raciais ou a projetos isolados de curta duração. Nossa dissertação, cuja culminância resulta num caderno de propostas de atividades, que explora sequências didáticas de aplicação imediata nos anos finais do Ensino fundamental das escolas públicas do Rio de Janeiro, entende que a formação continuada dos professores é que tornará indispensável esse estudo. Não basta ir contra uma demanda eurocêntrica, presente e enraizada em nossa cultura, é preciso um discurso pautado no conhecimento ligado à efetivação do que prioriza a lei 10.639/2003.

O ensino literário, com ênfase nas literaturas africanas e afro-brasileiras, exige um processo de conhecimento necessário à prática docente. Uma boa parte dos educadores que hoje lecionam não tiveram a oportunidade de estudar a história, a cultura e a literatura africana e afro-brasileira em seus cursos de graduação. Como poderão priorizar o que sequer conhecem?

Muitas das ideias oriundas do período de escravidão, como submissão e inferioridade do povo negro, estão registradas em muitas manifestações literárias em nosso país, infelizmente. Essa dissertação não intenciona ampliar esse debate, mas entende que ele deve existir na escolha de um estudo literário que mostre o progresso desse estudo, que é o caso das literaturas africanas e afro-brasileiras. Especialmente na escolha de uma narrativa negra concernente às dores, mas também aos progressos observados nos debates acerca das questões raciais e suas mazelas no Brasil.

Assim, essa proposta de sequência didática intenciona investigar se, mitigando as distâncias entre as literaturas estudadas no Ensino Fundamental, mesmo diante de legislação eficiente para que se faça, teríamos uma formação escolar livre de preconceitos e rica em variedades de gêneros.

2 METODOLOGIA

2.1 A instituição escolar e os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem

Inicialmente, nossa dissertação foi pensada para ser parte do processo de nosso trabalho como docente, portanto com práticas de intervenção durante o ano letivo de 2020. Isso não foi possível, devido à pandemia da Covid 19 que assola o Brasil e o mundo, e impediu a continuidade das aulas presenciais e regularidade de aplicação de atividades em aulas síncronas, uma vez que o acesso digital não foi democrático nem regular, no período citado, nas escolas públicas do Brasil.

Dessa forma há uma intervenção didática elaborada como proposta de atividade para que professores de escolas públicas no Rio de Janeiro tenham uma seleção pensada para o estudo das literaturas africanas e afro-brasileiras.

A intenção do estudo é possibilitar imersão num recorte de parte, muitas vezes negligenciada, de nossa herança cultural, e também como forma de combater preconceitos e discriminações, gerados pelo movimento escravocrata empregado no Brasil por muitos séculos. Todas as considerações e seleções sobre as literaturas africanas e afro-brasileira são essenciais em nossas salas de aula, já que possibilitam ao educando a exposição de reflexões e interações diante de textos que a maioria desconhece, uma vez que tais literaturas normalmente não fazem parte dos livros didáticos adotados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

A escola pensada inicialmente para a pesquisa fica em São Gonçalo, município brasileiro do estado do Rio de Janeiro, Região Sudeste do país, e localizado na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. A população da cidade, estimada em dois mil e dezenove, era de um milhão e oitenta e quatro mil habitantes, sendo assim o segundo município mais populoso do estado, atrás apenas da capital, e o décimo sexto mais populoso do país. Sem grandes polos industriais e comércio enfraquecido, a cidade segue sua sentença como dormitório de trabalhadores que ocupam cargos de trabalho em outras cidades do estado. Coleciona ainda recordes negativos de violência, escassas opções de lazer e um dos piores índices do país em desenvolvimento municipal.

Trata-se do Colégio Estadual Ministro José de Moura e Silva, localizado no bairro Rocha, Rua Moreira Façanha S/N, que possui mais de vinte salas e cerca de mil alunos matriculados, funcionando em três turnos. O Ensino Fundamental funciona nos três turnos e desde 2017 um dos prédios abriga turmas de Ensino Médio Técnico em Administração. A escola dispõe de estrutura privilegiada dentre as instituições de ensino mantidas pelo governo do estado nesse município, contando com climatização em todas as salas, refeitório organizado, dois auditórios, quadra de esportes, biblioteca, sala de arte e salas de vídeo, tudo em perfeito funcionamento. Destaco que o êxito do funcionamento é oriundo de árduo e constante trabalho, resultando numa competente gestão no comando da unidade.

O bairro Rocha possui apenas uma escola estadual, e atende quase que exclusivamente às comunidades do morro do Menino de Deus, morro do Escadão e Lindo Parque. As turmas concluintes do Ensino Fundamental, para onde direcionamos as etapas de construção de nosso produto, uma proposta de atividade promovida a partir de sequência didática, possuem poucos alunos repetentes, e têm em sua base indivíduos que já estudavam naquela instituição no ano anterior e pouca perspectiva de cursar o Ensino Médio em outro colégio. Priorizam a comodidade da escola próxima às suas moradias.

Como a proposta de intervenção foi retirada, de acordo com as orientações da Coordenação Nacional do Profletras, devido, principalmente à suspensão das aulas presenciais, durante o período da pandemia, ainda em fase indefinida a data do retorno (Resolução n. 3/2020 – Coordenação Nacional do Profletras), trataremos de uma proposição, no formato de um caderno de atividades com sugestões de preparo para que outros docentes reproduzam a prática sugerida.

Assim, no lugar da prática elaboramos uma intervenção didática, um trabalho para os alunos pensado também como parte de reciclagem na formação dos professores, uma sequência didática com sugestões de leituras prévias para os docentes e divisão para aplicação durante um ano letivo estabelecido. A intervenção didática detalhada é capítulo dessa dissertação, mantidas as referências da escola onde atuo e da série para a qual se propõe. O nono ano do Ensino Fundamental da citada escola torna-se então uma referência, para construirmos um certo grau de veracidade e legitimação da intervenção didática, sem deslocá-la da realidade.

Destacamos que a ausência de proposta de intervenção efetivamente praticada em unidade escolar específica isenta a dissertação da obrigatoriedade dos termos de autorização de imagem, assentimento e consentimento livre e esclarecido.

A seleção textual trabalhada consiste de narrativas de autores africanos e afro-brasileiros e letras de músicas de autores nacionais, todos declarados negros. O trabalho proposto com os textos é de interpretação e análise textual, valorização da palavra, dos temas comuns aos textos e pertinentes à chamada literatura negra e das intenções dos autores, bem como as variações linguísticas e aspectos de construção textual, como coesão, coerência e uso adequado dos conectivos nos tecidos textuais.

Muitas narrativas e letras de música elencadas possuem fortes marcas da oralidade, enquanto outras eliminam a informalidade e obedecem a normal padrão da língua. Essa escolha é proposital, uma vez que uma das maiores dificuldades no estudo da língua portuguesa na educação básica surge da distinção entre língua falada e língua escrita. Um estudo literário que abarque diferentes linguagens e diferentes modos de apresentação textual leva o leitor a uma reflexão acerca das adequações necessárias ao seu vocabulário para a compreensão do que lê.

Acerca disso, Cláudia Graziano Paes de Barros, em sua dissertação intitulada: *Capacidade de leitura de textos* (2021), considera:

Na atualidade, as demandas sociais de leitura e escrita têm exigido dos sujeitos capacidades de letramento cada vez mais avançadas. Estudos recentes têm apontado para a necessidade de se atentar para as diferentes linguagens presentes em um texto, quer seja impresso ou digital. Nenhuma modalidade de linguagem pode ser inteiramente estudada de maneira isolada. A língua – falada ou escrita – não pode ser entendida senão ligada a outros modos de representação que participam da composição de um texto. De acordo com essa teoria, os textos são construtos multimodais, sendo que a escrita é tão somente uma das modalidades de representação. Essas, por sua vez, são culturalmente determinadas e constantemente redefinidas no interior dos grupos sociais em que estão inseridas. (BARROS, 2021, p.3)

O trabalho propositivo, portanto, será construído em etapas que comportam leitura coletiva e contextualizada, iniciada pelo professor, em ambiente socialmente pensado, e estudos gramaticais concernentes à série aplicados ao texto. Serão seis módulos, cada um com destaque para estudos literários e gramaticais de um texto de literatura africana ou afro-brasileira e uma atividade de contextualização com uma

letra de música. A inserção do texto literário como parte da formação do leitor crítico implica nessa interação que envolve autor, texto, leitor, turma e professor.

A base da intervenção didática proposta é a apresentação de um recorte do universo das literaturas africanas e brasileiras, através de autores angolanos e brasileiros. Trataremos da tristeza, das dores e dos estigmas que moldaram a vida do negro em muitos momentos, no Brasil e no mundo, devido aos processos de escravidão e preconceito, mas também da alegria e da resistência de uma população expressiva em suas danças, cores, sonhos, afetos e histórias ricas, e dos movimentos que pregam igualdade, representatividade e valorização da herança cultural africana espalhada pelo mundo e representada no Brasil por escritores consagrados mundialmente.

Entendemos que o ensino e o trabalho com o texto literário caminham junto ao currículo de ensino da língua em vários momentos, pois o estudo reflexivo da gramática é parte essencial da formação dos alunos para a continuidade dos estudos e avanço na leitura das linhas e das entrelinhas, para ser um leitor do mundo que o cerca e de sua própria realidade. Nossa preocupação durante a escolha dos textos e da elaboração dos trabalhos com os mesmos é o letramento literário na educação básica, para uma formação leitora com criticidade: Acerca disso, Magda Soares afirma:

A leitura é estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nese conceito esta a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. O domínio da leitura tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição. Esse é o sentido do letramento. (SOARES, 2020, p.119).

A continuidade dos estudos, a busca por uma identidade e a compreensão de nosso lugar no mundo passam pela prática social de leitura. A formação do leitor crítico, pretendida, passa pela escolha textual e pelos projetos literários escolares.

A inovação pretendida, na prática, é um desafio ao que se vê rotineiramente, visto que esse ensino, em outras oportunidades, estaria limitado a efemérides ou feiras escolares. Na rotina curricular, o conto africano e afro-brasileiro transcende culturalmente e estruturalmente os limites antes estabelecidos.

Outrossim, o trabalho com esse material nos espaços de ensino, propícios ao exercício das diferenças sociais, culturais, etárias, raciais e religiosas, consagra a

promoção do desenvolvimento em todas as dimensões do ser humano, e, principalmente, contribui para a transformação da realidade no tocante às relações preconceituosas de diversas matizes oriundas dos demais espaços sociais frequentados por nossos alunos.

Ainda segundo Soares, o professor, quando propõe uma atividade com textos literários, precisa concebê-la como geradora de experiências capazes de promover uma identidade leitora, para levar o aluno leitor a posicionar-se diante da obra, identificando, ampliando e indagando sentidos. A proposta principal do trabalho com o texto literário, nas séries finais do ensino fundamental, não deve ser a avaliação formal, e sim a experiência e os reflexos da mesma no avanço da continuidade dos estudos em todas as disciplinas.

Magda Soares, em seu *Linguagem e Escola* (2003), considera que teoria e prática importam para a formação desse leitor consciente, que resulta de um trabalho variado e crítico na Educação Básica. A chamada literatura negra, nessa Dissertação expressa na riqueza cultural das narrativas de Conceição Evaristo, Ana Paula Tavares e Ondjaki fazem mais do que expressar o ponto de vista dos negros sobre a realidade brasileira, elas ampliam a leitura incorporada à recuperação de parte de nossa história e trazem nova identidade aos descendentes de negros outrora escravizados. A preocupação maior do professor de língua materna no ensino fundamental, a imersão do alunado na leitura, está inserida no contexto dessa abordagem literária. Como afirma Magda Soares:

Nós, os da área da Educação, estamos permanentemente diante de um apelo para a compreensão, acompanhado de um apelo para a ação. Tenho me atribuído a pesquisa e a ação no campo do ensino da língua materna – do letramento, da leitura e da escrita, da formação de leitores e da formação de professores; [...] a fim de propiciar domínio da língua às crianças e aos jovens que estão nas escolas públicas, aqueles que não são *herdeiros*, como bem qualifica Bourdieu, inserir no mundo da escrita os que, ao contrário dos *herdeiros*, têm de enfrentar obstáculos sociais, econômicos, culturais que se sustentam quase sempre pelo poder da língua e só podem ser enfrentados com o poder da língua (SOARES, 2003, sp)

A autora aponta a possibilidade do ensino da língua como parte da transformação social idealizada para a escola, voltada para a superação das desigualdades sociais e promoção de justiça, ao reconhecer a diversidade cultural dos discentes. Para quebrar paradigmas e promover oferta democrática de estudos literários é que nos posicionamos.

Acerca do preconceito racial, Lélia Gonzales afirma:

O que se opera no Brasil não é apenas uma discriminação efetiva; em termos de representações sociais mentais que se reforçam e se reproduzem de diferentes maneiras, o que se observa é um racismo cultural que leva, tanto algozes como vítimas, a considerarem o natural o fato de negros desempenharem por muito tempo papéis sociais desvalorizados.(GONZALES, 2021, p.18)

Como o preconceito atinge de modo grave o negro em nossa sociedade, e a intolerância racial tem se pronunciado para a discriminação e ausência da população negra em vários espaços, convém a procura por métodos que promovam a transformação da mentalidade coletiva cidadã. Oferecendo conhecimentos e esclarecimentos através da leitura, tratamos de assunto pertinente para atenuar esse problema social e político brasileiro, pois tem sido a literatura na sociedade instrumento de transformação e mudanças desde sempre.

2.2 Multiletramentos e Letramento crítico: os sentidos do Ensino de Literaturas Africanas e Afro-brasileiras na Educação Básica na formação continuada docente

A formação do leitor na educação básica não traduz trabalho exclusivo dos professores de língua portuguesa, sendo do conhecimento de muitos que é um longo processo, iniciado na infância e com participação de vários segmentos sociais, como família e também a escola. A leitura é ponto de partida para a descoberta da cidadania, pelo indivíduo, e de uma convivência social estabelecida por transformações.

Para tais descobertas descartamos as leituras por imposição, as leituras exclusivamente avaliativas e todas as formas de escolha textual arbitrárias que não despertem no leitor afeto e interesse. A literatura deve ser apresentada com sua grandeza e suas próprias permissões, todas contidas nas incontáveis percepções textuais, como afirma Candido:

Seja como for, a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação

que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza. E daí as duas atitudes tradicionais que eles desenvolveram: expulsá-la como fonte de perversão e subversão, ou tentar acomodá-la na bitola ideológica dos catecismos (inclusive fazendo edições expurgadas de obras-primas, como as denominadas *ad usum Delphini*, destinadas ao filho de Luís XIV). Dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, enfrentando ainda assim os mais curiosos paradoxos, — pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente o que as convenções desejariam banir. Paradoxos, portanto, de todo lado, mostrando o conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 1999. p4)

Na proposta prática desta dissertação, o maior desafio é fazer com que o leitor questione a ausência de uma literatura negra num país formado por maioria afrodescendente. Todo trabalho de justiça social na educação traduz um compromisso com futuras mudanças trazidas pelo saber.

Acerca disso, Jesus e Carbonieri (2016) estabelecem considerações que situam na esfera do letramento crítico as representações e análises incluídas nas narrativas, letras e curtas dessa proposta. Justificando o enfoque destinado ao material elencado em nossa sequência didática.

O letramento crítico possibilita o questionamento e as relações de poder naturalizadas, dando ênfase às diferenças raciais, sexuais, de gênero, de classe e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais. Todo trabalho dentro de uma perspectiva de letramento crítico recontextualiza a aprendizagem no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos, oportunizando questionamentos e ressignificações na vida social. (JESUS; CARBONIERI, 2016, p. 26)

Promovendo as transformações culturais e intelectuais cabíveis ao aluno objeto desta dissertação, projetamos o avanço que a literatura pode estabelecer

dentro das discussões e enfrentamentos necessários à construção do conhecimento nessa esfera. A leitura das narrativas africanas e afro-brasileiras, dentro de suas múltiplas modelações, criam condição para reflexões e transformações no campo educativo e social.

Ao introduzir as literaturas afro-brasileiras na educação básica, no caso alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais, há garantia de diversidade nas formas e expressões da literatura que chegam a este público.

A sequência didática, presente na proposta de atividades, ilustra características dessas literaturas, tais como autoria afrodescendente, expressões do ponto de vista do negro sobre a realidade brasileira, apresentação de elementos da cultura africana que permanecem no país, bem como traços específicos de linguagem, como ritmos, nomes próprios e recriação de tradições orais.

Também é esperado que esse debruçar sobre narrativas afro-brasileiras e angolanas traga consciência identitária, pois o aluno que sabe quem é, e de onde vem, será mais crítico em seu pensamento e em sua escrita acerca do preconceito, da diversidade e das demais descobertas que a arte proporciona. Muitas das conclusões precipitadas acerca da etnia, da orientação ou da classe social de um indivíduo nascem da ignorância acerca de nossa pluralidade.

Quantos de nossos alunos se sabem negros? Quantos deles conhecem uma literatura negra e seus propósitos? Todos eles estão a construir a própria identidade em suas comunidades, onde serão conhecedores e multiplicadores de conceitos sociais, morais e estéticos. Para isso é que importa o estudo das narrativas africanas em língua portuguesa e afro-brasileiras na Educação Básica.

As relações entre narrativas e canções, no caderno de atividades, corroboram para o aspecto mais importante da tradição oral africana, parte de nosso estudo, que é a manutenção e a preservação da memória. Muitas das etnias africanas preservam este forte traço cultural que chegou ao Brasil através dos africanos negros que foram escravizados.

Acerca disso Eduardo de Assis Duarte (2019), na obra *Literatura afro-brasileira* afirma que a identidade está para as literaturas africanas e afro-brasileiras como a vida está para essas artes: integra e reproduz. Não existe a pretensão de solucionar a aplicação identitária de uma etnia em único projeto de conhecimento e vivência literária, mas sem essas abordagens isso não será possível em tempo

algum. Os textos que integram nossa proposta de atividade assimilam a identidade negra na realidade dos cotidianos das narrativas, porque amplia conceitos, introduz pontos de vista e promove debates.

O conhecimento ou pertencimento de uma identidade negra no projeto se dá por uma construção reflexiva e contextualizada, visto que a educação antirracista é antes de tudo uma educação crítica, e temos a criticidade como o aspecto mais importante e mais desafiador nos dias vigentes.

A divisão dos módulos da sequência por eixos temáticos considera as literaturas africanas e afro-brasileiras em duas perspectivas: o vínculo com a oralidade ancestral africana e a relação com a linguagem falada, registrando certa espontaneidade de nossa fala. Consideramos nas escolhas textuais dos autores resistência e construção de personagens intencional, para que novas vozes surjam.

Seja como for, a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza. E daí as duas atitudes tradicionais que eles desenvolveram: expulsá-la como fonte de perversão e subversão, ou tentar acomodá-la na bitola ideológica dos catecismos (inclusive fazendo edições expurgadas de obras-primas, como as denominadas *ad usum Delphini*, destinadas ao filho de Luís XIV). Dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, enfrentando ainda assim os mais curiosos paradoxos, — pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente o que as convenções desejariam banir. Paradoxos, portanto, de todo lado, mostrando o conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 1999, p. 4)

A literatura promove a vida porque oferece escolhas e nos leva a repensar o mundo e as mudanças necessárias a ele. Por essa razão é tão importante a

formação dos estudantes com base em uma vertente literária que mostre uma parcela do protagonismo africano e afro-brasileiro, em razão da oferta dessas literaturas configurar oportunidade de aprofundamento num universo onde as culturas africanas e afro-brasileiras sejam vistas de maneira positiva e livre dos estereótipos de escravidão e de inferioridade.

O preconceito racial, principalmente em nosso país, foi sempre deslegitimado pela falsa ideia de que convivemos em solo democrático, porém a exclusão e a rotina de dificuldades do cidadão afro-brasileiro por acesso à educação universitária, representação em todas as esferas sociais e até mesmo às políticas públicas de afirmação, provam o oposto.

Cientes de que não deveria existir valorização exacerbada em cima dessa ou daquela literatura, questionamos a permanência de componentes curriculares de ensino da língua portuguesa na educação básica com dedicação, quase que exclusiva, à memória de grupos sociais etnocêntricos e privilegiados, sendo até mesmo nossa periodização literária pautada dentro dessa realidade. Tais ações permitiam afirmar que determinados grupos merecessem mais memória e lembrança dentro de uma literatura tida como nacional, e isso não é imparcial nem adequado.

Entendendo a escola como um palco de diferenças e cientes de que os currículos escolares brasileiros foram escritos a partir de uma visão eurocêntrica, entendemos que registros importantes da oralidade, como os indígenas e afro-brasileiros, foram excluídos da oferta textual elaborada para alunos do Ensino Fundamental.

É certo que as legislações citadas no trabalho contribuíram, inicialmente, para suavizar essa ausência, mas pelos anos de desigualdade adiantamos que ainda não foi o bastante, e para a continuidade de um trabalho iniciado por docentes que vieram antes de mim é que volto a sequência didática em proposta de atividade desta dissertação.

3 INTERVENÇÃO DIDÁTICA

3.1 Detalhamento da Intervenção Didática

A intervenção didática apresenta uma introdução para estudos de literaturas africanas e afro-brasileiras, através de narrativas literárias, contos, sob um panorama temático dividido por eixos e aulas delimitadas, onde assuntos próprios do estudo da língua portuguesa para alunos de nono ano do Ensino Fundamental encontram-se aplicadas aos textos.

Para a efetivação de uma intervenção didática cuidamos da diversidade e dos sentidos associados aos gêneros escolhidos. A leitura do texto literário, com suas impressões de leitura, será sempre o ponto de partida para o estudo gramatical e linguístico, onde a reflexão e o sentido do estudo textual percorrerão um processo de contato, significação, associação e produção.

Como afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly toda sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Em nossa intervenção, todos os módulos trabalham a inferência de sentidos no texto narrativo, a reflexão temática, a associação com outros textos e apresentações midiáticas, bem como a compreensão e interpretação de textos, além dos estudos de interpretações textuais e elementos gramaticais pertinentes ao currículo das turmas do nono ano do Ensino Fundamental, com valorização das variações da linguagem.

Além disso, faremos a apresentação das marcas das literaturas africanas e afro-brasileiras, como os conceitos de consciência de sociedade e cidadania, sempre relacionando aspectos intertextuais e intermodais.

A proposta possui seis módulos no total, cujo critério temporal de uso ficará a cargo do docente. Cientes da pouca oferta de materiais para inserção das literaturas africanas e afro-brasileiras nos materiais didáticos disponibilizados ao aluno do ensino fundamental nas escolas públicas, convém que a proposta se encaixe ao planejamento anual do educador. Serão módulos temáticos, cada um com oito aulas. Essa disposição permite um trabalho dos módulos em quatro partes, com intervalo

relevante para práticas de escrita e processos de releitura textual. Os materiais necessários se resumem a cópias dos contos e letras de música a serem utilizados, caixa de som ou equivalente, televisão ou computador e projetor de vídeo. Acreditamos que na maior parte das escolas públicas esses recursos já se encontram disponíveis. Ademais, teremos anotações passíveis de transcrição no caderno dos alunos, ou com cópia em quadro na sala de aula.

3.2 Intervenção didática por eixo-temático

Etapas	Disposição dos estudos por eixo temático	Duração
<p>Módulo 1 Apresentação inicial. Eixo temático Língua</p>	<p>Língua: a África nos travessa e nos constitui. Apresentação do Projeto e da lei 10.639/03. Destaque para o estudo das literaturas africanas e afro-brasileiras. Considerações sobre a África e a importância dos textos literários no estudo da língua portuguesa. Introdução da literatura como manifestação artística e percurso bimestral de trabalho. Considerações sobre Brasil e Angola. Conto: “A cor das vozes”, de Ana Paula Tavares. Documentário: “Língua, vidas em português”. Letra de música: “Identidade”, de Jorge Aragão. Conteúdo curricular: Variações linguísticas/variação geográfica, com comparações entre o português de Angola e o português do Brasil, durante as leituras. Produção de relato sobre o poder da língua.</p>	<p>12 aulas</p>
<p>Módulo 2 Mãe Eixo temático Ancestralidade</p>	<p>Ancestralidade. Conto: “Olhos D’água”, Conceição Evaristo. Letra de música: “Mãe”, Emicida. Conteúdo curricular: Diferenças entre poesia e prosa, comparando verso e parágrafo e subjetividade e objetividade. Características de uma biografia e produção de biografia materna. Oficina de bonecas Abayomi e a resistência feminina no Brasil e Angola.</p>	<p>8 aulas</p>

<p>Módulo 3 Sobrevivência Eixo temático Amigos e acordos</p>	<p>Amigos e acordos: da infância para a juventude. Conto: “A gente combinamos de não morrer”, Conceição Evaristo. Letra de música: “Estereótipo”, Rashid. Conteúdo curricular: Variações linguísticas – Variação linguística, o uso de gírias.</p>	<p>8 aulas</p>
<p>Módulo 4 Protagonismo feminino</p>	<p>Protagonismo feminino Conto: “A culpa”, Ana Paula Tavares. Letra de música: “A ordem natural das coisas”, Emicida. Conteúdo curricular: Exigência de formalidade em alguns registros.</p>	<p>8 aulas</p>
<p>Módulo 5 Voz Eixo temático A conquista da voz</p>	<p>A conquista da voz. Conto: “Ayoluowa, a alegria do nosso povo”, de Conceição Evaristo. Letra de música: “Viradouro de alma lavada”. Conteúdo curricular: características de um texto autobiográfico e produção de autobiografia: A história da escolha do meu nome.</p>	<p>8 aulas</p>
<p>Módulo 6 Educação Eixo temático Educação: um caminho.</p>	<p>Educação: um caminho. Conto “Um pingo de chuva”, Ondjaki. Interpretação e aplicação com a vivência do projeto em sala de aula. Letra de música: “O que sobrou do céu”, O Rappa. Avaliação coletiva: proposta de reflexões acerca do papel da educação na vida do aluno da escola pública, e também sobre o que o projeto de ensino de literaturas africanas e afro-brasileiras acrescentou ao grupo. Destaque, pelos alunos, dos melhores momentos do projeto. Postagens voluntárias de produções do projeto na rede social whatpad.</p>	<p>8 aulas</p>

Todos os módulos serão divididos em: preparação, introdução e motivação, desenvolvimento e conclusão, com oito aulas separadas para as três etapas subsequentes e período de planejamento do docente utilizado para a primeira etapa, que é o preparo. Nesta etapa em questão, incluiremos leituras de apoio para os

professores que utilizarão a proposta de intervenção didática, bem como conhecimento e leitura prévia dos textos. Na introdução se dará a enumeração dos textos envolvidos, as informações de autoria e os avisos acerca das etapas e dos temas trabalhados, além de propostas de motivação para as leituras e estratégias de trabalho com o texto.

Já o desenvolvimento traz o detalhamento do processo de leitura, esclarecimento de significados de palavras, percepção da turma diante das aplicações, releitura, perguntas feitas pelo professor para aproveitamento do texto, práticas e relações de construção e desconstrução do texto na prática. E na conclusão faremos avaliações internas de aproveitamento, produções textuais e apontamentos da experiência para que os professores acrescentem ou alterem etapas em suas execuções e culminâncias da proposta.

Devemos atentar para uma coerência com as propostas, cientes de que o número de aulas proposto pode sofrer alteração na adaptação dos colegas que a utilizarem a fim de uma organização democrática. Como exemplo, se todos os módulos incluem letra de música, devemos dar liberdade ao aluno de cantar ou dançar, se ele assim desejar num primeiro contato com a canção, e repetir a execução ou fazer do momento de escuta da canção um momento de interação com o ritmo, a musicalidade cultural, a voz, a letra e toda a complexidade de uma produção artística que é levada para a sala de aula, ouvir e sentir a letra, e percepção da mensagem do texto. O prazer precisa ser preservado, pois ele é parte importante do processo de aprendizagem. Também contamos com dificuldade maior ou menor de compreensão da leitura dos textos de acordo com extensão textual ou enredo, percepção e reconhecimento por parte dos leitores, situações de intertextualidade e intermedialidade também precisam ser consideradas.

O módulo um: língua, será introdutório e com previsão de doze aulas, cujo eixo temático se intitula “Língua: a África nos atravessa e nos constitui”, e visa a apresentação da intervenção didática e seu contexto. A preparação sugere ao professor a leitura, na íntegra, da Lei 10.639/03, para ciência dos conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira que serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de literatura e história brasileiras, inclusive estabelecendo relação entre a legislação e o documentário “Língua: vidas em Português”, escolhido para a abertura dos trabalhos.

Como motivação, apresentaremos aos alunos os conceitos de língua materna e idioma, para que o estudante compreenda que domina sim, a língua que fala, mas que o estudo gramatical é necessário para ampliação desse conhecimento. Na introdução do módulo um cabe indagar se já leram algum texto de origem africana, ou se conhecem a história da África e de sua cultura, com o objetivo de acrescentar informações, e especificar os conceitos das literaturas que serão trabalhadas, bem como a questão da autoria afrodescendente e da recuperação de parte negligenciada de nossa história. Essa abordagem pretende aplacar preconceitos e falta de divulgação acerca da pluralidade africana destacada pela mídia, que muitas vezes enaltece os problemas do continente, mas não propaga sua riqueza cultural.

Todos os textos serão lidos com a turma e o professor em círculo, sentados no chão em locais possíveis: sala de aula com cadeiras afastadas, pátio, quadra, gramado. Como temos seis módulos, o professor pode variar os locais de encontro, a fim de ampliar as expectativas de leitura em inovação. O formato citado permite socialização para a prática de leitura oralizada, promovendo intimidade no processo e gerando maior intimidade na compreensão do que será lido.

Durante a leitura é importante solicitar alunos voluntários para lerem junto com o professor, mas se não surgir oferta o professor prossegue, sempre cuidando para uma entonação não infantilizada, mas que transmita emoção. Ao longo do processo esperamos que os alunos se sintam confortáveis para lerem em voz alta e compartilhem as experiências que ocorrerão durante esse processo. São detalhes que aumentam a expectativa do aluno para com o trabalho e influenciam no progresso de execução do projeto.

Ainda durante a leitura dar liberdade para que os alunos interrompam ao final dos parágrafos caso possuam dúvidas na compreensão de alguma palavra, podendo o próprio professor se antecipar ao que considera pouco conhecido e, durante a primeira leitura, situar o aluno. Assim será a leitura do conto “A cor das vozes”, da angolana Ana Paula Tavares.

No desenvolvimento, apresentaremos a autora e sua visão acerca de seu país e de seu idioma, que sua inspiração para a escrita são as mulheres angolanas, muitas que não sabendo ler ou escrever, contavam coisas das memórias de suas famílias, e essas histórias contadas é que a motivaram sua produção literária. Também apresentar Ivone Ralha, que possui dedicatória na leitura, considerar essa ilustradora e professora que trabalhou pela África ensinando e

ilustrando textos que a emocionavam, sendo sua citação uma homenagem por sua importância na vida da autora, refletindo também sobre como visualizamos os textos que lemos, e a relação existente entre as artes, porque tanto a literatura como a pintura são expressões de uma visão de mundo, que possuem beleza e afetam.

Enfatizar a escolha do enredo do conto e das palavras, que procuram reproduzir pausas, ritmos e sons, como um elogio ao idioma escolhido, o português. O conto apresenta uma mulher que sopra vozes dentro de um cesto de palavras nuas, e nele misturava cores, silêncios e palavras em português, sendo quase uma alquimista das palavras. Justificar esse metafórico nascimento de nossa língua, imposta colonialmente, mas tão nossa em suas variações.

Considerar que a referida “senhora das mãos de seda” é o próprio idioma, com sua riqueza de sinônimos, com as contribuições de outras línguas e todos os processos feitos pelas vozes no texto. Explicar que, no conto, as repetição dos sons, das palavras e das vozes, noite e dia, exemplificam como a língua não para, e que participamos de sua evolução. Dar o devido destaque ao surgimento de uma identidade angolana feito através da literatura, e de como isso é democrático e necessário, como observado na escolha pela liberdade apresentada no texto. Permitir nesse momento que os alunos busquem na escolha das palavras usadas no texto a magia trazida pelas mesmas.

Na aula seguinte propor a releitura do conto e relembrar os conceitos trazidos na primeira leitura, para em seguida assistir ao documentário “Língua: vidas em português”, explorando as variações existentes entre os falantes do idioma, como a afirmação de José Saramago de que não há língua portuguesa e sim línguas em português, e a de Mia Couto, sobre as viagens que o idioma faz pelas pessoas, e não necessariamente por lugares.

O documentário, com duração de uma hora e trinta minutos, traz a necessidade de mais quatro aulas no módulo um. Além do tempo para assistir temos considerações a fazer e ouvir. Esperamos que o aluno se surpreenda com as vozes vindas de muitos locais onde a língua portuguesa é falada no mundo, principalmente com a comparação entre os dez milhões de falantes em Portugal contra os mais de cento e setenta milhões de falantes no Brasil. Os comentários dos professores podem abordar a escolha das histórias contadas, justificar essa seleção com base nas variações da língua. Ouviremos nossos alunos e responderemos perguntas

acerca dessa singularidade do idioma e das múltiplas línguas que existem dentro de uma língua falada em vários continentes.

Espera-se que o aluno compreenda a importância da língua como parte da identidade cultural de um povo, e em nosso caso como representação de uma nação plural, pelas muitas contribuições dos povos que aqui conviveram à época da colonização. Uma vez que observarão muitas diferenças entre o português falado no Brasil com relação ao português falado em Portugal e em outros lugares do mundo.

Consideraremos geograficamente a África falante da língua portuguesa, apresentando Angola e suas ligações com o Brasil, considerando o povo angolano como conhecido consumidor de nossa música popular, novelas, livros e filmes. Tecer comentários sobre o último acordo ortográfico entre os países falantes de Língua Portuguesa, considerando os aspectos políticos e linguísticos dessa questão, em um breve resumo, apenas para que o aluno considere a complexidade do estudo de um idioma.

Trazer então o conteúdo curricular, que será a variação linguística, com ênfase nas dificuldades relacionadas à compreensão das distinções do idioma. Faremos considerações entre adequação e inadequação de uso do vocabulário, além de explorar a temática do preconceito linguístico. A classificação inicial das variações linguísticas será abordada com conceito e atividades de fixação.

Como leitura auxiliar, traremos a letra da música “Identidade”, Jorge Aragão, que explora a questão racial dentro das relações sociais e as implicações históricas que resultaram no segregador preconceito racial no país. Também será possível explorar o caráter negativo das palavras “negro” e “preto”, relacionando com os silêncios do conto e ilustrando como o idioma pode refletir o preconceito. Considerar que até hoje há conotações depreciativas à raça negra, como dizer sobre uma situação ruim, que a coisa ficou “preta”, dentre outras.

Na conclusão apresentaremos o gênero relato, onde de forma breve um fato específico vivido por uma pessoa, e suas consequências, pode ser narrado. Sugerimos a produção de relatos sobre o poder da língua e situações, palavras, ou expressões inusitadas conhecidas por eles ou por seus familiares, visto que muitos de nossos alunos migraram de outros estados do país ou de outras cidades dentro de um mesmo estado. Permitir que reflitam acerca da riqueza de nomes para uma mesma designação e o quanto isso é plural diante de um idioma falado em vários continentes e dentro de um país extenso, como o nosso. Em todos os diálogos

considerar como as variações se fortalecem e são pertinentes a um país com proporções continentais, o Brasil, e entre os falantes globais da língua portuguesa.

O Módulo dois: “Mãe”, com o eixo temático Ancestralidade, explora em oito aulas o trabalho com o conto “Olhos D’água”, da brasileira Conceição Evaristo. O preparo para o professor, nesse módulo, inclui as leituras dos artigos. Com *quantos nós tecemos uma história? Exposição itinerante de Abayomis*, de Cyntia Filipino, e *A escrevivência de Conceição Evaristo como reconstrução do tecido da memória brasileira*, de Remenche e Sippel. Os artigos reforçam a prática da escrevivência, essa abordagem da vida dos que foram silenciados e marginalizados, principalmente pelo racismo, mas também pelas imposições econômicas e pelas tensões de gênero, além do conhecimento inicial de práticas históricas de resgate da ancestralidade do povo negro. Muitas escolhas escolares, incluído os currículos, pautados em legislações seculares, são excludentes na abordagem da história negra no país, limitando o negro ao terrível capítulo da escravidão e só. Há outras cores, danças, ritmos, comidas, religiões e até mesmo outras dores desconhecidas. Os artigos também apresentam a autora, sua obra de resgate e valorização, de tristezas compartilhadas e valores específicos de uma parcela da população. O conhecimento permitirá uma apresentação coerente da autora e de sua obra, nos momentos que antecedem a leitura de seus textos nessa sequência.

Na etapa de motivação apresentaremos o conceito de ancestralidade, a importância de conhecermos, em nossa família e em nossa etnia, quem veio antes de nós. A relação pode ser estabelecida com perguntas simples, como: com qual familiar você mais se parece? Ou: sua família sempre viveu aqui, ou veio de outra região? Certamente surgirão histórias que comprovam que eles desconheciam a palavra mas dominam o assunto.

Na introdução formaremos um círculo na sala, ou outro local possível na escola, para leitura em voz alta, pelo professor ou de modo compartilhado com os alunos, do conto de Conceição Evaristo, “Olhos D’água”, onde uma filha narra sua trajetória de vida enquanto tenta recordar a cor dos olhos de sua mãe. O cabelo crespo, a pobreza, a identificação da narrativa aproxima as gerações, uma vez que a narradora também é mãe e possui de igual modo olhos marejados, olhos repletos de dor, e não coloridos. Procurando a cor dos olhos da mãe, a personagem do conto aponta o resgate das mulheres da família e de suas experiências. Destacar na

leitura como a figura feminina pode ser silenciada socialmente, ou seja, ficar sem cor, sem brilho nos olhos, como no conto.

Espera-se que o leitor identifique em sua vida uma figura materna, pois são inúmeras as mães, avós, tias, madrinhas e irmãs mais velhas, que dirigem a casa, assumem os filhos muitas vezes sozinhas, sofrem muitos preconceito e abusos, que vão das duplas, triplas jornadas, até a violência física e morte. Eles reconhecem as mulheres do conto, as avós que preservam e contam as histórias de seus familiares, e de seu lugar para as próximas gerações. Entre saudades e reconhecimentos, as histórias de dor dos olhos cor de água serão construídas na interpretação do texto em sua intenção.

Como no módulo um, há liberdade para que o professor antecipe durante a leitura significados de palavras que julgue pouco conhecidas. Perguntar sobre algumas questões, como o fato da narradora afirmar que cresceu rápido. Não crescem, homens e mulheres, do mesmo modo? Deixar que identifiquem algumas considerações de desigualdade de gênero apresentadas. Há espaço para as considerações de afeto, com várias lembranças tratadas: pentear os cabelos da mãe, fazer carinho e ouvir histórias. Indagar se é mesmo uma relação especial aquela entre uma mãe (qualquer pessoa que represente esse papel) e seu filho.

Destacar o gesto de carinho da mãe, para distrair a fome, e as recorrentes perguntas sobre a cor dos olhos dela, que se repetem ao longo da narrativa. Considerar como esse recurso é proposital e remete ao desfecho do conto, onde a cor dos olhos, de mãe e filha, é a cor das águas. Os olhos molhados, de emoção e sentimento, na verdade passavam de mãe para filha. Deixar que pensem o quanto das mães há neles, e deixar que relacionem o conceito de ancestralidade à compreensão do que lemos. O que herdamos delas?

No desenvolvimento desse módulo, a letra de música “Mãe”, de Emicida, será utilizada como leitura auxiliar, uma vez que traz debates importantes sobre afeto, desigualdade de gênero e valorização da figura materna. O autor sonha um tempo em que mulheres não precisem ser tão fortes e afirma ter visto Deus na figura de uma mulher preta. O reconhecimento da figura materna como propagadoras de proteção e amizade, o desejo de valorizar, presentear e prestar homenagens.

Analisar o destaque que surge, na letra, dos trabalhos domésticos cansativos e da ligação forte, do desejo de uma vida feliz para ela. A sequência de palavras: cesáreas, varizes, cicatrizes, estrias e crises, traduzindo renúncias e sacrifícios. No

final a identificação e o reconhecimento de “ver na caligrafia dela minha letra”. Mãe é quem cria e quem fica? Deixar que opinem.

Trabalharemos, como conteúdo curricular, as diferenças entre poesia e prosa, abordando características das duas leituras, do conto e da canção, no formato de escrita (verso na letra de música e parágrafo no conto), e subjetividade e objetividade, com espaço para identificação das últimas características nas duas construções. O espaço de interpretação textual deve contemplar questões de diversidade, igualdade de direitos e o papel da mulher na sociedade vigente.

Na aula seguinte, teremos uma releitura do texto, com novas impressões e detalhes dados pelos alunos. A conclusão do módulo dois traz o gênero biografia, narrativa em terceira pessoa, com ordem cronológica do conjunto de informações sobre a vida de alguém, com proposta individual da história das mães dos alunos. Com liberdade para escolha de uma figura materna, não importando identificação sexual ou laço familiar, pois sendo a mãe quem cuida e fica, uma tia, uma avó, uma irmã, uma madrinha, o pai ou um avô podem ocupar esse lugar. As pessoas homenageadas terão suas histórias de vida contadas por seus filhos.

Também teremos uma oficina de bonecas abayomi, nome dado às bonecas de tecido negro, feitas sem cola, sem costura, sem olhos, sem estrutura interna e sem detalhes, apenas com nós, dobraduras e cortes ou rasgos, a partir de retalhos coletados. O formato humano, feminino, é envolvido com tecidos coloridos que formam os seus vestidos, cintos e turbantes. A artesã maranhense Lena Martins produz as bonecas como símbolo de resistência e luta. As bonecas de tecido e palha de milho são encontradas por toda a África, configurando importante herança cultural que remonta do período de escravidão. A intenção é presentear as mães com a boneca confeccionada e realizarmos leitura, em sala, de modo voluntário, das biografias produzidas. O professor pode redigir seu próprio texto e iniciar a leitura, para incentivar aos demais.

O Módulo três: sobrevivência, com oito aulas, traz o eixo temático “Amigos e acordos: da infância para a juventude”. A preparação para os professores inclui a leitura de material selecionado, conto e letra de música, e conhecimento do artigo *Racismo e políticas de morte no Brasil Contemporâneo*, de Maiquel Angelo Dezordi Wermuth. O artigo em questão discorre, entre outras questões, sobre os limites da soberania quando o Estado escolhe, por omissão ou desigualdade, quem deve viver e quem deve morrer, e como as questões governamentais criminalizam e matam o

negro através do preconceito racial. Importa que o educador se informe acerca da relação entre cor de pele e mortes violentas no Brasil e no mundo, pois trata-se de assunto recorrente em produções de literaturas negras.

A motivação para a leitura do texto será uma reflexão sobre o número de jovens conhecidos dos alunos que morreram de modo violento. Reiteramos que a proposta inicial foi pensada para uma escola estadual no município de São Gonçalo, onde a violência contra jovens negros é recorrente, sendo, infelizmente, comum possuírem amigos ou familiares assassinados.

Na introdução do módulo, em círculo, sentados no chão preferencialmente em local ao ar livre, professor e alunos voluntários farão a leitura do conto “A gente combinamos de não morrer”, de Conceição Evaristo, consideraremos as relações entre Dorvi, Bica, Idago, Neo e Esterlinda. O combinado anunciado por Bica, personagem central do conto, será reconhecido como um acordo dos negros diante da morte violenta iminente. O texto projeta as dores, as perdas, as pequenas conquistas e o medo da morte, que é rotina dos que se tornam alvo pela cor da pele. A trama central do conto é construída sobre a amizade do grupo ao passar dos anos, unidos em suas misérias e sonhos, nas afinidades e nas alegrias, nesse pacto sem êxito, já que a promessa dos meninos, que cresceram juntos em uma comunidade violenta, era sobreviver, mas foram morrendo. Num trecho, lemos sobre Dorvi: “Nosso trato de vida virou às avessas. Morremos nós, apesar de que a gente combinamos de não morrer.” (EVARISTO, 2019, p. 106)

Ainda na introdução, buscaremos associar alguns nomes de personagens, como Dorvi, que invertido é o que vê a dor, Esterlinda, como se a beleza fosse algo inédita ao grupo e carecesse de afirmação. Questionar aos alunos se notaram essas relações durante a leitura. Também atentar para a chegada acidental de um filho, e o impacto da ausência de planejamento familiar na vida das famílias. Destacar como a televisão e as novelas surgem como entretenimento, mas também como alienação, uma vez que não há interesse em política, em notícias e afins. São abordagens que o professor precisa realizar durante as etapas de interpretação do texto, já que se trata de situações conhecidas do alunado e sobre as quais ele pode emitir reflexão e estabelecer relações de compreensão da leitura.

Comentar no conto a morte de Idago, esperada pelo envolvimento com o crime, e apresentar o conceito de ressocialização e questionar se a sociedade acredita mesmo nisso. Esterlinda comenta, lembrando a morte de Idago, que ele

poderia ter sido ator, cantor ou músico, pois era talentoso. Quem nasce pobre pode sonhar e ser o que quiser? Incentivar que contem ou narrem seus sonhos e acreditem nas possibilidades de continuidade dos estudos e de profissionalização.

No desenvolvimento trazemos uma proposta de releitura, com novas considerações de interpretação, inclusive porque o texto traz Dorvi como narrador principal mas intercala falas de outros narradores, de modo que há muitas vozes e visões distintas dos mesmos acontecimentos narrados. Teremos o conto associado à letra de música “Estereótipo”, de Rashid, cuja temática se aplica ao negro marginalizado em nossa sociedade e sua vulnerabilidade diante de algumas investidas, como a criminalidade e o dito estereótipo policial, que coloca jovens negros como potenciais criminosos.

Considerar na interpretação fatos reais ligados ao preconceito racial e como tudo isso resulta em mortes violentas de grande parcela da população negra. A letra fala de como o jovem negro precisa se proteger num país onde ele é alvo, e sua cor de pele é parte de uma condenação, como o caso dos cinco jovens inocentes mortos na chacina de Costa Barros, Ressaltamos a forma como os personagens do conto enfrentam a morte e a vida, pois o fato de viverem uma vida tão triste faz com que vejam na morte um alívio.

Apontaremos na letra da canção e no conto a resiliência e os acordos dessa juventude que precisa estudar para conhecer sua realidade e então mudá-la. Se combinarmos de não morrer, como agiremos de modo a manter esse pacto? A promessa dos meninos não passou por nenhum planejamento de vida ou mudanças de comportamento. Era um acordo fadado ao fracasso? Questionar a importância dos amigos na vida de cada um, inclusive das características para considerar uma pessoa amiga ou não. Que acordos já fizeram? Que amigos pretendem levar da escola para a vida?

Na conclusão, apontaremos no conto e na letra de música exemplos de variação linguística, como o uso das gírias e a presença dos ditos “palavrões”, palavras de baixo calão, especificando a pertinência dessa variação em adequações vocabulares e sociais como conteúdo curricular desse módulo. Deve ficar claro para o aluno que as gírias estabelecem comunicação, mas que são fenômenos linguísticos utilizados num contexto informal, principalmente entre jovens, e como esse uso que é inadequado em futuros exames e situações para inserção no mercado de trabalho e continuidade dos estudos. Esclarecer que o registro formal

serve a escrita para situações de avaliação, impedindo variações ou desconhecimento de significação.

Também esperamos que o aluno seja crítico quanto ao uso de palavras de baixo calão em situações específicas, igualmente estabelecendo adequação vocabular. Poderão, inclusive, opinar acerca do uso dessas palavras no conto. É intencional, mas era necessário? Como se sentiram enquanto o professor lia o texto com essas palavras? Costumam utilizar palavras assim no cotidiano? Permitir o debate para a defesa de um ponto de vista acerca da necessidade de uma adequação vocabular.

O módulo quatro: “Protagonismo feminino”, oito aulas, traz o eixo temático “Protagonismo feminino”, com o conto “A culpa”, de Ana Paula Tavares. Notar que apesar do conto trazer uma história de degradação feminina, insistimos para titulação em nome apropriado ao que intencionamos mudar. No preparo faremos a leitura do material selecionado destacando no texto os pontos de fragilidade descritos, relacionando-as com os momentos de exaltação e valorização da figura feminina no conto e na letra de música.

A etapa de motivação e introdução inclui leitura, feita pelo professor e algum aluno voluntário, se houver, previamente orientado. Assentados em círculos, de modo pausado e tom mais solene, se fará a leitura. Não se trata de uma encenação, mas importa antecipar parte da temática do conto. Na narrativa há uma mulher, cujo nome dá título ao texto, que humilhada e julgada dentro de sua própria aldeia escolhe a reclusão e assume o espaço que destinaram ao seu sofrimento. Promover indagações e estabelecer comparações entre essa mulher africana, habitante de uma aldeia, e as mulheres de nosso país, de nosso lugar. O que há em comum? Era conhecidamente casada, com filhos, animais, e inúmeras ocupações. Apontar se não causa estranheza a ferocidade dos habitantes da casa da Culpa, diferentes dos demais habitantes da aldeia. Espera-se que os leitores compreendam a substituição de um nome próprio pela palavra Culpa como intencional, e notem todo o sofrimento causado pela incompreensão e julgamento de toda a aldeia.

No desenvolvimento, estabelecer a alegoria da narrativa, do local de moradia da culpa, aos locais de humilhação destinados às mulheres em nossa sociedade, como ratificam o voto tardio, a desigualdade salarial e a violência doméstica.

Ainda no desenvolvimento traremos o estudo das diferenças entre linguagem formal e informal e seus sentidos na construção textual. Uma releitura, promovida

pelo professor, tratará de selecionar e classificar essas situações no conto e na letra de música.

Na conclusão, associaremos a letra de música ao estudo textual, “A ordem natural das coisas”, de Emicida. Na letra uma figura feminina humilde, uma merendeira, surge antes do sol sendo o acontecimento mais importante enquanto o sol vem depois, reverenciando-a. Quantas “Donas Marias” surgirão na memória de nosso leitor? Mulheres cujo trabalho proporcionou sustento e cuidado para suas famílias, com renúncias e compromissos das que ficaram enquanto outros partiram. O trabalho feminino, profissional e doméstico, sendo reconhecidamente um legado. Pedir que observem a diferença de tratamento e destaquem a necessidade de mudança dessa situação na sociedade, já que a canção afirma que essa é a ordem natural das coisas, e a valorização da mulher na sociedade deve ser regra, e não exceção. Pedir que observem também na letra analisada as referências aos cabelos crespos de um ancião, uma referência à beleza dos traços negros, cabelos alvos de preconceito, e à sabedoria trazida pela idade. Além do feijão germinando no algodão, que justifica como a vida sempre vence, simbolizando o nascimento de um novo momento para os negros no Brasil, quando mais conscientes e inseridos em políticas públicas de ações afirmativas.

Como conteúdo curricular apresentaremos exemplos no conto e na letra de música de adequação de registros, considerando trechos de formalidade e de informalidade do idioma, destacando como se estabelece a comunicação e julgando a necessidade dessa adequação nos trabalhos de produção textual.

O Módulo cinco: Voz, com o eixo temático “A conquista da voz”, aborda o conto: “Ayoluowa, a alegria do nosso povo”, de Conceição Evaristo. A preparação para os professores inclui releitura do artigo “A escrivência de Conceição Evaristo como reconstrução do tecido da memória brasileira”, de Remenche e Sippel (2019). Devemos considerar nas explicações que antecedem os trabalhos de leitura o conceito de escrivência negra, que é atitude negra de contar sua própria história o invés de sempre tê-la contada por outros.

Como etapa de motivação falaremos sobre a importância de nutrir esperança por dias melhores, e de como a construção de uma sociedade menos desigual precisa ser idealizada por todos. Como alguns contos possuem narrativas tristes ou violentas, cabe em Ayoluowa um alento. Em círculo, assentados ao chão, iniciaremos a leitura do conto cuja primeira parte se refere à grande crise enfrentada

pela comunidade descrita na narrativa. A comunidade de que o conto trata é composta por muitos membros, todos mencionados e detalhados pela autora. Os nomes de origem africana possuem significados que são traduzidos enquanto os fatos se desenrolam no enredo.

Ainda na introdução prosseguimos a leitura que traz os sofrimentos do povo negro, a infelicidade, a falta de união e a desesperança, que serão em breve atenuados por um nascimento, que podemos comparar aos movimentos negros, às referências de representatividade na mídia, ao aumento do número de estudantes universitários negros, aos expoentes culturais negros no Brasil, em Angola e em outros lugares do mundo. Explorar toda a expectativa gerada pela chegada de Aylowa, destacando a importância da parteira Omolara e da gestante, Bamidele.

O nascimento de Aylowa restabelece a ordem na comunidade, aplaca o sofrimento e traz a certeza de dias melhores. Levar o aluno a relacionar esse parto com a construção de um novo entendimento do que é ser negro no Brasil. De como importa, como no conto, quebrar o silêncio e falar de questões veladas, como foi por muitos anos o preconceito racial no Brasil, como no trecho do conto que afirma que todos engravidaram da criança, e que não houve outro assunto a dominar aquela comunidade: falavam do que mais importava, do que significava o retorno de uma vida feliz.

No desenvolvimento traremos a letra de música, “Viradouro de alma lavada”, associada aos estudos de interpretação do conto. A história das lavadeiras de Itapuã, que para comprar sua alforria lavavam roupas na lagoa do Abaeté e também vendiam comidas típicas, até depois de alforriadas, pois faziam estas atividades também para renda familiar, o dito “lavar para fora”. O canto delas é a essência da mulher brasileira, suas dores, dificuldades e força. Lavando enquanto cantam, são consideradas as primeiras feministas do Brasil, pela coragem de lutar por um ideal maior: a liberdade. Destacar como a liberdade não chegou para elas por legislações ou ofertas, como tiveram que lutar por isso, assim como os negros no Brasil não foram livres pela Lei áurea, mas seguem se libertando quando ocupam lugares não destinados a eles, mas conquistados. Associar esse desejo de liberdade à busca da comunidade apresentada no conto, e considerar como a dificuldade pode muitas vezes fortalecer um grupo, questionando, inclusive, como as comunidades onde o alunado se insere vivenciam essas batalhas.

Os alunos, numa idade onde a construção de identidades é latente, se consideram parte da renovação de suas famílias e espaços sociais? Pedir que identifiquem suas características e percepções, seu protagonismo e importância para com seus amigos, familiares, escola e país.

Na conclusão temos a proposta de apresentar as características autobiográficas de um texto, que são considerações pessoais narradas pela própria pessoa, para produção de uma autobiografia: A história da escolha do meu nome. Relacionar o significado do nascimento de Aylowa com o nascimento de cada um deles, incluindo no texto o espaço que vieram ocupar em suas famílias, além de suas pretensões e sonhos. É o filho mais novo? Mais velho? É responsável por quais tarefas da casa? Como ele se apresenta em suas qualidades, aptidões e defeitos? Como se vê num futuro próximo, e que sonhos quer realizar? Sugerir que respondam a essas perguntas e apresentem, a partir da história da escolha dos seus nomes, a infância, a família e a adolescência.

O módulo seis: Educação, com a temática “Educação: um caminho”, traz o conto “Um pingo de chuva”, do escritor angolano Ondjaki. Como preparação para os professores, sugerimos leitura prévia da Lei nº 12.711/2012, a chamada lei das cotas.

A motivação para a leitura traz uma breve apresentação do autor, de suas obras e importância nas literaturas africanas em língua portuguesa. Faremos a leitura em círculo, com proposta de leitura coletiva, acreditando que houve tempo para uma melhor aceitação da proposta de leitura com participações dos alunos. Caso não haja voluntários o professor segue com a leitura em voz alta, pausada, dessa vez contextualizando os acontecimentos do conto com a proposta da intervenção didática de literatura introduzida e aplicação com a vivência em sala de aula.

Na introdução, toda a leitura será comentada. Apresentaremos o enredo do conto, que são os professores cubanos e a importância deles na vida do jovem narrador que os apresenta. A afeição, a gratidão pelo ensino, a intimidade construída no espaço destinado aos estudos e a despedida datada e saudosa com o final da experiência. Espera-se a identificação dos alunos com o momento vivido no conto, pois também os alunos do nono ano em breve encerram um ciclo com a conclusão do Ensino Fundamental e novas expectativas de vida escolar. As lembranças dos amigos feitos, do alimento servido na escola, dos passeios, dos episódios divertidos

e até dos desafetos ou tristezas que permeiam essa etapa da vida. No conto o narrador se vale da passagem do dia e da mudança climática para representar como aquela despedida foi marcante e definitiva: o dia acaba, e até a chuva surge na despedida, para unir Cuba e Angola no sentimento de saudade do narrador.

No desenvolvimento, faremos uma releitura do conto, agora com ênfase na dor da despedida, no final de dia escuro, como eles, lembrando a proximidade trazida pela cor, que os tornava camaradas e iguais. Como trabalho de leitura associada ao texto, trabalharemos a canção “ O que sobrou do céu”, O Rappa. A letra fala da rotina de uma parcela da população, sempre em frente a um aparelho de TV, mas o dia narrado, assim como no conto, traz uma diferença: acaba no escuro pela ausência de energia elétrica. Sem a televisão ligada o cenário é outro, com o sol invadindo a sala e fazendo da TV um espelho que reflete coisas esquecidas, como as crianças brincando nas ruas e os adultos conversando numa mesa de bar. O destaque é a necessidade de ver o que sobrou do céu, o que não ficou escondido pelas construções, o que é eterno e belo como o céu e o que não sofreu intervenção humana.

Trazer o questionamento sobre os hábitos perdidos diante do excesso de tempo consumido com a tecnologia, e sobre como é possível viver novas escolhas e ter diferentes oportunidades quando mudamos o nosso ponto de vista. No debate sobre a importância de mudanças para alterar uma realidade conhecida, considerar a Lei nº 12.711/2012, lei das cotas, ou ações afirmativas de ingresso de minorias nas Universidades, que contempla oferta de vagas reservada para negros. Considerar junto aos alunos se a educação seria esse caminho de mudanças e de um resgate da história.

Como avaliação final na intervenção didática haverá escolha dos destaques nas produções textuais de todos os módulos, pelos alunos, e também dos melhores momentos da proposta, com postagens voluntárias de produções textuais da intervenção didática na rede whatpad, que é uma plataforma social de contar histórias, na qual os usuários se conectam com escritores iniciantes ou consagrados, lêem e também escrevem histórias originais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação reúne conhecimentos em uso no ensino e propõe reflexões e promoção de sensibilidades, concernentes ao professor de Língua e Literatura quando conduz a formação do leitor de texto literário por caminhos que mesclam a contribuição da literatura africana junto ao ensino de base, com processos multidimensionais de leitura pautados nos recursos tecnológicos presentes, e muitas vezes improdutivos nas salas de aula.

As questões aqui propostas traduzem desafios comuns à professores da rede pública de ensino em nosso país como a propagação dos celulares entre os alunos e o desinteresse pelo universo da leitura. A maior dessas questões diz respeito a ausência de justificativa para o ensino da gramática desarticulado do ensino literário. Bakhtin, na obra *Estética da criação verbal* (2003), afirma que na verdade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico existencial.

Assim, se a palavra nos atravessa de modo tão significativo, o tecido que é o texto literário em sua construção, resulta em ferramenta de muito potencial para estabelecer uma abordagem interdisciplinar que ultrapasse as organizações curriculares estabelecidas entre língua e literatura, uma vez que se traduzem numa mesma articulação no campo educativo, o da finalidade de moldar caminhos através do estudo da palavra, como regra ou como entendimento.

Os caminhos dessa dissertação admitem possibilidades de avaliação e ajuste. A apresentação da literatura através de contos será eficiente? Quando literaturas africanas serão descortinadas à turma de nono ano, onde estão os sujeitos dessas indagações? Haverá aceitação imediata? Se imediata, será igualitária e enriquecedora? O preconceito será um obstáculo? O apelo visual servirá de ponte para associações? O aluno a que se destina esta dissertação, é capaz de estabelecer conceitos e juízos acerca do uso da tecnologia no processo de aprendizagem? A realidade que se apresentará na trajetória desse estudo implica em alterações e adaptações que equacionem dúvidas e enriqueçam a proposta defendida.

Os contos selecionados para a nossa proposta estão em comunhão com nossa língua e com a nossa história. Brasil e Angola, berço dos escritores dos contos objetos de análise, têm em comum mais do que a colonização portuguesa. São países onde os escritores abraçam dois espaços, pois se de um lado ainda bebem das correntes europeias, por outro lado assumem, hodiernamente, as manifestações e traços culturais e sócio econômicos em suas produções.

A luta dos povos consolidou datas distintas de independência para essas nações com doloroso processo de colonização; por sua vez, a valorização das produções literárias marcadas por traços culturais, mas os uniu pela profusão de autores cuja afinidade é justamente uma formação cultural no campo literário, não direi tardia, mas por muito tempo tímida em originalidade, e no passado marcada por reproduções da literatura portuguesa.

As narrativas africanas e afro-brasileiras apresentadas trazem produção decolonial e libertadora, onde vemos as matrizes da tradição oral na literatura escrita. A África das histórias. A imagem que gostaria de deixar na memória leitora do público-alvo dessa dissertação, o que desconhecia as literaturas africanas e afro-brasileiras, é a de estar numa tribo, no colo de uma mulher que lê histórias para embalar o sono e acordar com cantos e recados dessa mesma mulher. Só que em outro momento da existência, sendo uma outra pessoa e em um novo lugar.

Nossa relação com a África que fala e escreve em língua portuguesa, presente nos enredos dos contos de literaturas africanas e afro-brasileira, e nos curtas nacionais que exploram a herança negra no Brasil nesta dissertação é repleta de símbolos maiores que a ocupação europeia de um território e uma língua nacional comum. Somos irmãos nas lutas e na superação, na migração, nos hábitos alimentares, nas crenças religiosas: a África nos atravessou em muitos aspectos. Por essa razão importa compreender o impacto desse diálogo nas salas de aula onde estão os sujeitos objetos desse estudo, e para tal feita nossa proposta e nossa esperança se debruçam.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Cláudia Graziano Paes de. *Capacidade de leitura de textos multimodais*. 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/986>. Acesso em março de 2021

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*. V. 31, N. 1. Janeiro/abril 2016.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Lei 12.711/2012*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em março de 2021.

BRASIL. *Lei 10.639/03*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 16 de setembro de 2020.

BROWN, Mano. *Negro drama*. 2002. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/racionais-mcs/63398/>. Acesso em agosto de 2020.

CANDIDO, Antonio. *A Literatura e a formação do Homem*. 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/download/8635992/3701>. Acesso em maio de 2021.

CANDIDO, Antonio. *Direitos Humanos e Literatura*. 1989. Disponível em: <http://homoliteratus.com/antonio-candido-o-direito-humano-literatura/>. Acesso em fevereiro de 2021.

CANDIDO, Antonio. *O Direito à Literatura*. São Paulo: DIFEL, 1988.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade: Estudos de Teoria e História Literária*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2014.

CONCEIÇÃO, Edson e Aluísio Silva. *Não deixe o samba morrer*. 1975. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/alcione/44027/>. Acesso em setembro de 2020.

CONSTANTINO, Luciana. *Negros são apenas 33% na escola privada*. 2006. São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/>. Acesso em: 08 dezembro de 2019.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: Teoria e Prática*. São Paulo: Contexto, 2007

DALCASTAGNÈ, Regina. *Renovação e permanência: o conto brasileiro da última década. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*. Brasília, 2015

DIB, Simone Faury; DA SILVA, Neusa Cardim; DA SILVA, Kalina Rita Oliveira; MACHADO, Rosane Lopes (Orgs.). *Roteiro para apresentação das teses e dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UERJ, Rede Sirius, 2012, 142 p.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. "Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento". In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Rosane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004. pp 112-118

DUARTE, Eduardo de Assis. *Literatura Afro-brasileira*. Editora Pallas. 2014.

EMICIDA. *Mãe*. 2016. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/emicida/mae/>. Acesso em agosto de 2020.

EMICIDA. *É tudo pra ontem*. 2016. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/emicida/etudopraontem/>. Acesso em agosto de 2020.

EMICIDA. *A ordem natural das coisas*. 2016. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/emicida/aordemnaturaldascoisas/>. Acesso em agosto de 2020.

EVARISTO, Conceição. 2009. *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/436>. Acesso em janeiro de 2021.

EVARISTO, Conceição. *Olhos D'água*. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2019.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Editora Ubu, 2021.

FILIPINO, Cyntia. *Com quantos nós tecemos uma história? Exposição itinerante de Abayomis*. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/5754/1/cyntiafilipino.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2021.

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

FREIRE, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GONÇALVES, Cláudio Duarte. *Ficção em terreno minado: A África de Nei Lopes*. 2016. Disponível em: https://www.revistadiologos.com.br/Coneab/Claudio_Carmo_Goncalves.pdf. Acesso em dezembro de 2020.

GONZALES, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. São Paulo: Editora Zahar, 2021.

JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aulas de línguas*. São Paulo: Pontes, 2016.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: UNESP, 1983.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios do racismo cotidiano*: Editora Cobogó, 2020.

KILOMBA, Grada. *Revista Cult*. Disponível em :
<https://revistacult.uol.com.br/home/grada-kilomba/>

KOCK, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria.(Orgs) *Ler e compreender: os sentidos dos textos*. São Paulo: Contexto, 2008.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas*. 2007.

LOBO, Luíza. *Crítica sem juízo*. Ensaios. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

LOPES, V (Diretor). *Língua: vidas em Português*. [Filme]. Rio de Janeiro: Riofilme; 2003. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JBmLzbjmhhg>. Acesso em janeiro de 2021.

LOPES, Nei. *Bantos e Males da identidade negra*. Rio de Janeiro. 1988. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/02/revista05.pdf>. Acesso em janeiro de 2021.

MARQUES, Gabriel García. *Discurso para o prêmio Nobel: A América Latina*. 1982. 4 f. Disponível em: <http://desacato.info/a-solidao-da-america-latina/>. Acesso em 10 novembro de 2019.

MARTÍN, Maria. *O eco dos 111 tiros de Costa Barros*.
https://brasil.elpais.com/brasil/2016/11/28/politica/1480370686_545342.html. Acesso em 13 de janeiro de 2021.

MIGNOLO, Walter. *Desafios Decoloniais Hoje*. Foz do Iguaçu: Epistemologias do sul, 2017.

MUKUTA, Coque. *Adolescente morto pela polícia angolana em Luanda provoca indignação*. Disponível em: <https://www.voaportugues.com/a/adolescente-morto-pela-pol%C3%ADcia-angolana-em-luanda-provoca-indigna%C3%A7%C3%A3o/5453939.html>. Acesso em fevereiro de 2021.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude - usos e sentidos*. São Paulo, Editora Auêntica, 2019.

MUNANGA, Kabenguele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Editora Autêntica, 2019.

ONDJAKI. *Os da minha rua*. Rio de Janeiro: Língua geral, 2015.

PROENÇA FILHO, Domício. *O negro na Literatura brasileira*. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. São Paulo, 1988.

QUELHAS, Iza. *A força da deriva: narrar e humanizar*. 2019. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/43272/30520>. Acesso em setembro de 2020.

RAMOS, Guerreiro. *Patologia Social do Branco Brasil. Introdução crítica à Sociologia Brasileira*. Rio de Janeiro, Editora Andes, 1995.

REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi e Juliano SIPPEL, *A escrivência de Conceição Evaristo como reconstrução do tecido da memória brasileira*. Disponível em: <https://periodicos.unb.br>. Acesso em fevereiro de 2021.

RUSSO, Cláudio; FEITAL, Paulo César; NICOLAU, Diego; ALVES, Júlio; DADINHO; SEIXAS, Rildo; MANOLO; LEMOS, Anderson; FIONDA, Carlinhos. *Samba enredo de 2020*. VIRADOURO, G.R.E.S. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/unidos-do-viradouro-rj/samba-enredo-2020-viradouro-de-alma-lavada/samba-enredo-2020-viradouro-de-alma-lavada-print.html>. Acesso em fevereiro de 2021.

SECCO, Carmem Lucia Tindó Ribeiro. *Ruminações do tempo e da memória da poesia de Paula Tavares*. União de Escritores de Angola, 2002, s/p. Disponível em: www.ueaangola.org/artigo.cfm?ID=120. Acesso em novembro de 2020.

SOARES, Magda. *Letramento- um tema em três gêneros*. São Paulo: Editora autêntica, 2020

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Editora Ática, 2003.

TAVARES, Ana Paula. *Um rio preso nas mãos: crônicas*. [livro eletrônico]. São Paulo : Kapulana publicações, 2019.

TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

WERMUTH, Maiquel Angelo Dezordi. *Necropolítica: Racismo e políticas de morte no Brasil Contemporâneo*. 2020. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/rdc/article/view/49790/36804>. Acesso em 25 de fevereiro de 2021.

ANEXO A - TRANSCRIÇÃO DOS CONTOS UTILIZADOS NA SEQUÊNCIA

TRANSCRIÇÃO DOS CONTOS UTILIZADOS NA SEQUÊNCIA

1 - “A culpa”, Ana Paula Tavares

Na minha aldeia, a culpa era casada e tinha filhos. Todos com cara de culpa. A carga devia ser enorme porque caminhava carregada sob o peso de imaginários dedos estendidos na sua direção e como mãe e culpada encontrava na comida uma forma de sobreviver atrás das panelas a cozinhar sentimentos para os filhos e os outros comerem. Um misto de culpa e ressentimento desenhava na sua cara mapas antigos de difícil leitura, sobrecarregados com os sinais do pecado em amarelo e ocre por entre as rugas.

A felicidade e alegria com que todos nós, os outros, teimávamos em incendiar as ruas da aldeia estavam arredias da casa da culpa, dos filhos da culpa e dos animais do quintal, sempre mais magros e ferozes do que os nossos. Nós éramos donos de um manual de avaliação que nos era fornecido em casa e a partir dele partíamos para a conquista do mundo usando os filhos da culpa como nossos serviçais, ou escravos, melhor dizendo. Se queriam brincar tinham que cumprir as regras que eram básicas, mas importantes na distribuição das tarefas pesadas de bestas de carga à debulha do milho. Sujeitos e agentes das boas intenções, aplicávamos sem remédio as receitas da casa: os culpados tinham que expiar e arcar com todas as dificuldades. Nossa liberdade era assim interminável, eles, os nossos avessos estavam sempre presentes para nos fazer atravessar o conflito num mundo a várias dimensões onde tudo – atos, delações, desejos podiam ser sempre iluminados pela culpa dos outros.

A nossa conduta, como a dos nossos pais, era sempre a ideal, se comparada com a vida da culpa, seus filhos, seus animais e sua sagrada submissão aos princípios de subir o mundo sob o juízo dos outros. Os princípios que regiam as nossas casas ficavam lá dentro, rigorosa e severamente ordenados pela mãe, pelas avós presentes e nos casos mais graves pelo pai, que de vez em quando aparecia. As nossas mães faziam um rol das culpas e quando o pai chegava éramos

chamados um a um para cumprir um castigo. Vivíamos num mundo a duas morais: a de dentro (guardada a sete chaves pela família) e a de fora, onde só se via a culpa, sua casa, seus filhos e animais.

Também ela não parecia incomodar-se, tão ocupada andava a fazer comida para os seus filhos e animais, a cuidar da casa para a proteger da chuva, das pragas, dos animais e dos filhos. Não tinha tempo para pensar no mal de viver e assumia bem (em nosso entender) os dedos estendidos do resto da aldeia, bem como o lugar no fundo da igreja que lhe estava reservado. Nunca nos ocorreu perguntar de onde ela vinha, que parentes do lado esquerdo da vida lhe tinham determinado o percurso. Também se alguém tentava, os olhos da avó ficavam compridos como se houvesse um pacto alargado pela culpa que a todos servia.

Para lá da luz crua do silêncio circulava uma história da morte de homem e marido com uma faca e de uma confissão (“sete vidas ele tivesse”) que implicaram degredo e uma vida nova enquanto culpa e transmissora desse sentimento à casa, seus filhos e seus animais.

Nunca lhe percebemos vergonha, mas sim a ideia de cumprir um serviço público – o de ser a eterna culpa dos outros, casada e com filhos.

(Texto extraído do livro: *Um rio preso nas mãos*. São Paulo: Editora Kapulana, 2019, p. 53-55.)

2 - “Olhos Dágua”, Conceição Evaristo

Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe? Atordoada custei reconhecer o quarto da nova casa em que estava morando e não conseguia me lembrar de como havia chegado até ali. E a insistente pergunta, martelando, martelando. De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. E o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusatório. Então, eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe?

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo, busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe aprendi conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. Naquele momento, entretanto, me descobria cheia de culpa, por não recordar de que cor seriam os seus olhos. Eu achava tudo muito estranho, pois me lembrava nitidamente de vários detalhes do corpo dela. Da unha encravada do dedo mindinho do pé esquerdo... Da verruga que se perdia no meio da cabeleira crespa e bela. Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupagens alheias e se tornava uma grande boneca negra para as filhas, descobrimos uma bolinha escondida bem no couro cabeludo dela. Pensamos que fosse carrapato. A mãe cochilava e uma de minhas irmãs aflita, querendo livrar a boneca-mãe daquele padecer, puxou rápido o bichinho. A mãe e nós rimos e rimos e rimos de nosso engano. A mãe riu tanto das lágrimas escorrerem. Mas, de que cor eram os olhos dela?

Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe.

Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos meninos. Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. E era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha.

Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes, colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. As flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso

molhado... Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía.

Às vezes, no final da tarde, antes que a noite tomasse conta do tempo, ela se assentava na soleira da porta e, juntas, ficávamos contemplando as artes das nuvens no céu. Um viravam carneirinhos; outras, cachorrinhos; algumas, gigantes adormecidos, e havia aquelas que eram só nuvens, algodão doce. A mãe, então, espichava o braço que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada uma de nós. Tudo tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também. Mas, de que cor eram os olhos de minha mãe?

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de pranto balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva... Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento. Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! Então, porque eu não conseguia lembrar a cor dos olhos dela?

E naquela noite a pergunta continuava me atormentando. Havia anos que eu estava fora de minha cidade natal. Saíra de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família: ela e minhas irmãs que tinham ficado para trás. Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?

E foi então que, tomada pelo desespero por não me lembrar de que cor seriam os olhos de minha mãe, naquele momento resolvi deixar tudo e, no dia seguinte, voltar à cidade em que nasci. Eu precisava buscar o rosto de minha mãe, fixar o meu olhar no dela, para nunca mais esquecer a cor de seus olhos.

Assim fiz. Voltei, aflita, mas satisfeita. Vivia a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás deveria ser descoberta da cor dos olhos de minha mãe.

E quando, após longos dias de viagem para chegar à minha terra, pude contemplar extasiada os olhos de minha mãe, sabem o que vi? Sabem o que vi?

Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas, eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face. E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum.

Abracei a mãe, encostei meu rosto no dela e pedi proteção. Senti as lágrimas delas se misturarem às minhas.

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

— Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?

(Texto extraído do livro: *Olhos D'água*. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2019, p. 15-19.)

3 - “A cor das vozes”, Ana Paula Tavares

Para a Ivone Ralha.

A senhora das mãos de seda colocou no cesto da tradição, por ordem, as tintas antigas. Amassou com dedos finos, tacula e lápis-lazúli, moídos sem pressa com gestos longos nos dormentes esquecidos das antigas casas da aldeia. O pó dos alfabetos (latim, éfik, desenhos geométricos em carapaças de tartaruga, cera

perdida) foi misturado em cuidadas operações com óleos vegetais, minerais e perfumes. A senhora das mãos de seda amarrou o sopro das vozes dentro do cesto de adivinhação e inventou o mundo a partir das relações entre os diferentes sons. Aprendeu a olhar uma por uma e a cobrir de panos as palavras nuas das histórias.

Para conhecer e distinguir as diferentes notas das vozes a senhora das mãos experimentou tudo: a escrita das pedras, a escrita na areia, o alfabeto grego, a escrita tiffinagh e a revelação dos sonhos transcrita diretamente dos símbolos mais perfeitos. Aprendeu a bordar tapetes showa, veludos do Congo, esteiras com provérbios inscritos. Colecionou as fibras de todas as espécies vegetais mesmo as aparentemente desaparecidas dos mapas mais à mão. De cada vez que uma voz se mexia, ela ficava uns momentos quieta a descobrir-lhe as cores, os silêncios, os cheios, os vazios, enquanto nas voltas que dava procurava versos na poeira do sol. Deixava, a senhora, que os dedos molhados de pólen traçassem sinais e sinais na tela esticada da terra.

Alguns alfabetos traziam à vista signos conhecidos, outros escondiam-se na opacidade de uma textura longa, enrolada em árvores, animais e tempos ainda por conhecer. A senhora das mãos e dos lentos cabelos continuou sentada. Dava muito trabalho estar em silêncio quando tempestades de flores desciam lentas por dentro das nossas cabeças. Tábuas de símbolos apresentavam-se para ler mas o livro da decifração dos provérbios não estava todo escrito. Foi necessário seguir, sempre quieta e em silêncio, o trilho da água no deserto, encontrar o coração da madeira no centro da floresta. A senhora usou as técnicas: lápis de plumbagina, cera, carvão e miolo de pão fresco para esbater as cores. Conseguiu todos os negros do veludo, encontrou os peixes da origem, assistiu à passagem dos camelos e descobriu as histórias: “Surgem à sombra de Deus as falas inspiradas dos parentes inspiradas por um sonho, revelação, um alumbramento. Meu primo, como irmão, faz com que no meio da multidão nos possamos reconhecer pelas falas, pelas escritas e pelos desenhos das roupas da linhagem.” Depois, a senhora acendeu cada palavra à luz que lhe convinha, pálida e tímida como a chama da candeia de óleo de palma, doce e magoada como a fogueira da caça controlada, forte e terrível como o punhal sem bainha à procura de leite no peito dos irmãos.

Para algumas vozes foi necessário trabalhar o vidro. Soprou-o de mansinho, controlando o fogo, para que inchasse a sua dimensão mineral. Deixou que arrefecesse em estilhaços de cores que arrumou em vitral. Bordou as cicatrizes em

ponto grosso e deixou que a superfície refletisse as curvas de repetição das palavras, dos sons e das vozes. Agora trabalha noite e dia sem rede, afina os paus com que mexe o cesto. Tem uma luz espalhada na alma que, às vezes, empresta às palavras quando estas se repetem, são pouco polidas, ou aparecem nuas e ásperas como as sedes. Descobriu o fio das vozes e não ilustra, ilumina com seus óleos de seda as palavras perdidas de tantas vozes em português e noutras línguas.

“A liberdade não chegou a todos os sítios ao mesmo tempo.”

(Texto extraído do livro: *Um rio preso nas mãos*. São Paulo: Editora Kapulana, 2019, p. 65-70.)

4 - “A gente combinamos de não morrer”, Conceição Evaristo

A morte brinca com balas nos dedos gatilhos dos meninos. Dorvi se lembrou do combinado, o juramento feito em voz uníssona, gritado sob o pipocar dos tiros:

— A gente combinamos de não morrer!

Limpou os olhos. Lágrimas apontavam diversos sentimentos. A fumaça que subia do monturo de lixo, ao lado, justificava qualquer gota ou rio-mar que surgisse e rolasse pela face abaixo. Era a fumaça, desculpou-se consigo mesmo e cantarolou mordiscando a dor, a canção do Seixas: “Quem não tem colírio usa óculos escuros.”

A morte incendeia a vida, como se essa estopa fosse. Molambos erigem fumaça no ar. Na lixeira, corpos são incinerados. A vida é capim, mato, lixo, é pele e cabelo. É e não é. Na televisão deu:

— Mataram a mulher, puseram o corpo na lixeira e atearam fogo!

Dorvi respirou e aspirou fundo. Mas que merda, pó contaminado, até parece talco para pôr na bunda de neném. Pois é, meu filho nasceu. Um pingo de gente. Quando Bica me mostrou, nem tive coragem de olhar direito. Pequeno, tão pequeno! Deveria ter ficado na barriga da mulher, ou melhor, incubado como semente dentro do meu caralho. Quis cutucar o putinho com a ponta de minha escopeta. Bica se afastou como se o filho fosse só dela.

Não sei para que o medo. Não sei por que o medo, pensou Bica. Se ao menos o medo me fizesse recuar; pelo contrário, avanço mais e mais na mesma proporção desse medo. É como se o medo fosse uma coragem ao contrário. Medo, coragem, medo coragem, coragem de dor e pânico. A festa está se dando.

Balas enfeitam o coração da noite. Não gosto de filmes da tevê. Morre e mata de mentira. Aqui, não. Às vezes a morte é leve como a poeira. E a vida se confunde comum pó branco qualquer. Às vezes é uma fumaça adocicada enchendo o pulmão da gente. Um tapa, dois tapas, três tiros. Minha mãe brincava assim com a gente: “Um elefante amola a gente, amola! Dois elefantes amola a gente, amola, amola! Três elefantes amola a gente, amola, amola, amola, quatro elefantes...”

A vida é tanta amolação. A minha mãe ia e ia. Seguia amolando a gente com aquela cantiga besta, mas que me fazia feliz. Idago, meu irmão, não. Ele ficava puto e mandava a velha calar a boca. Puta ficava a mãe. Era mesmo o final dos tempos! Onde já se viu, filho mandar a mãe calar? Ela não calava, cantava mais alto ainda. Um dia, com tanta raiva, cantou tão alto, que quando parou estava rouca e soluçando. Idago olhou para ela de soslaio, pediu a bênção e saiu. Nem desceu o morro. Vacilou, dançou. Minha mãe recebeu a notícia que ela já esperava. Foi lá, acendeu uma vela perto do corpo. Uma fumacinha-menina dançava ao pé de Idago. Só ela, a fumacinha, a mãe e eu ali velamos o corpo de meu irmão. Um tapa, dois tapas, elefantes, patas pisam na gente. Escopetas, como facas afiadas, brincam tatuagens, cravam fendas na nossa tão esburacada vida. Balas cortam e recortam o corpo da noite. Mais um corpo tombou. Penso em Dorvi. Apalpo o meu. Peito, barriga, pernas... Estou de pé. Meu neném dorme. Ainda me resto e arrasto aquilo que sou.

Saraivadas de balas, de instantes em instantes, retumbam no interior da casa, ameaçando a diversão da mãe de Bica e de Idago. Dona Esterlinda levanta irritada e muda de canal de televisão. Lá fora, balas e balas, independente do desejo da mulher, executam continuamente a mesma e seca sonata. Uma programação mais amena vai entorpecendo os sentidos da mulher.

O que mais gosto na televisão é de novela. Acho a maior bobeira futebol, política, carnaval e show. Bobagem também reportagem, campanha contra a fome, contra o verde, contra a vida, contra-contras. Contra ou a favor? Sei lá, confundi tudo.

Acho que é contra mesmo. Contra e não. Contra-mão. Ando sentindo dores nas pernas. Também! Lata d'água na cabeça, lá vai Maria”. Sobe o morro, desce o morro e se cansa dessa dança. Filhos? Não sou boba, só dois. Cuspi fora uns quatro ou cinco. Provoquei. “Eu confessor, me confesso a Deus, meu zeloso guardador, bendito sois vós, que olhe por mim.” Na novela das oito, Lidiane era babá do menino Carlos Rodrigues Magnânimo. Ela ensinou a criança a rezar. Tudo era grande na

casa dos Rodrigues Magnânimo. A casa, o carro, a mesa, o guarda-roupa, o tapete,tudo. O vestido de noiva da tia de Carlos Rodrigues vestia todo o caminho do altar. Atravessava de ponta a ponta o corredor de uma grande igreja. É tão bom ver novela. Não gosto de ver os crimes, roubos e nem noticiários de guerra. Novela me alivia, é a minha cachaça. Hoje, me lembro que exatamente hoje, há cinco anos, meu filho desceu o morro e caiu. Idago era tão bonito! Podia trabalhar na televisão, feito aquele negro que é ator. Podia ser cantor também.Tinha o dom. Cantava e assobiava tão bem quando era menino. Foi crescendo e ficando cada vez mais calado, irritado, brigando sempre comigo e com a irmã Bica. Tudo amolava Idago. Lembrei da musiquinha que aprendi com a minha mãe e acho que ela aprendeu com a mãe dela. Um dia Idago cantou assim para mim: “uma mãe amola a gente, uma irmã amola a gente, um inimigo amola a gente, um policial amola a gente” e foi dizendo uma porção de coisa que amolava a vida dele. Acho que, para Idago, o mundo era só amolação.

Eu, Bica, sei um pouco do segredo. Um pouco do saber basta. O saber compromete, penso eu. Idago sabia, falou, dançou. Morreu. Feriu o código de honra, a palavra dada. A palavra que não se escreve, pois escrita está na palma e na alma de cada um. É preciso trazer sempre a mão aberta. O jogo é limpo. Traiu, caiu. Idago mereceu. Aliás, era traidor desde menino. Um bundão, safado. Na escola, era todo mundo, ou quase todos a destelhar a cantina para pegar a merenda armazenada. Uns subiam, outros vigiavam. Só queríamos os biscoitos, comer com antecedência, o que era nosso. Premiar a nossa fome anterior, a do momento e a posterior. Sei lá se era um jogo inocente ou maldoso. No outro dia debochávamos da cara dos professores. A diretora se descabelava toda. Ela sabia que era armação dos alunos. Sabia também que alguns tinham outras artimanhas. Traziam a coisa escondida por dentro do sapato, lá no cantinho da meia. E depois tudo transitava de mãos em mãos feito aquela brincadeira inocente de passa anel. Um dia Idago brigou com um da turma. Aí melou. Deu com língua nos dentes. Vomitou tudo. Falou do telhado, dos biscoitos, do incenso proibido que, lá no fundo da escola ou até nos banheiros, adocicava o ar e também do talco mágico nos pés de alguns. Os grandes ficaram putos com ele. Mandaram dizer para mãe que cuidasse da boca traidora do filho dela. Língua cortada não fala. Logo depois, chegaram e pediram que a mãe chamasse o peste. Um menino maior, que mancava devido a uma bala perdida, segurava com as mãos a boca de Idago. E outro derramou um vidro de pimenta pela

goela adentro daquele que cultivava a língua venenosamente solta. Pimenta nos olhos dos outros não arde. Aquela ardeu nos olhos de mãe e até nos meus. Ela e Idago choravam. Eu quase. Pimenta talvez. Afinal meu irmão já não era tão inocente. Estava com onze anos; eu tinha doze. Ele já sabia o alcance de suas palavras. Sabia do alcance de falas como aquelas. As palavras, às vezes, feriam segredos e escorregavam pela ladeira abaixo parando lá na delegacia.

Alguém cantou a pedra e o segredo foi rompido. A desgraça vaza dos poros da terra. O mundo explode. Seres de mil mãos agarram tudo. Nada escapa. Tudo se torna objetos agarráveis: gente, coisa, bicho... Às vezes me pego assustado diante da tevê. O mundo explode é aqui mesmo. Quem derramou o pó há de juntar toda a poeira. Faca amolada corta e pode ser um jogo lento, ótima tortura. Arranco os bagos do filho da puta que me traiu. Acerto as contas, as minhas. Levo o concluído e entrego ao bacana. Nunca falhei. Ele retira o que é dele e devolve o que é meu. Hoje não terá devolução alguma. Devo. Falta. A dívida do outro é minha dívida. É? O apartamento da chefia é bonito. Olhando para baixo, se vê o mar. Quero a morte lenta e calma. Quero boiar no profundo fundo do mar. Quero o fundo do mar-amor, onde deve reinar calma. É lá no profundo fundo que vou construir um castelo para a morada de meu filho. Bica, predileta minha, vai também. Ela sabe que da ponta da escopeta também sai carinho. No fundo do mar, mundo algum explode. Bica, dileta minha, a vida explode. Explode, ode, ode, ode... Mar-amor. O meu desejo é um castelo de areia? Nem sei.... Um dia, copo de uísque na mão, de lá de cima olhei o mar. Eu era grande, no alto de tudo. O mar lá embaixo abrindo todo, todo. Grande é o mar. Quando não estou com minha arma por perto, me borro de medo. Tenho vontade de chorar. Olhando o mar lá de cima, vi que pequeno sou eu. O outro, o que me fornece, estava na sala com os amigos e me chamou par dentro. É um pessoalzinho meio besta. Não tenho ilusão. O que temos em comum é o pó do qual somos feitos. É o pó que nos faz, mais nada. Mas o meu pó corre mais perigo. Meu pó vira cinza rápido. Quem incendeia? Pode ser a polícia, pode ser qualquer um de nós mesmos, grupos rivais. Quero o fundo do mar. Quero a predileta minha e o meu putinho que nasceu. Um dia vou ser navegante. Vou comprar um barco-estrela com três lugares. Tou doido, viagem legal. A terra vai explodir no mundo-canal da televisão. Aqui fora já explode, malandro! A primeira vez eu não sabia aspirar tudo. Os desejos, os sonhos, a viagem, tudo se atracou na minha garganta. Nem falar eu podia. Um dia vou ser navegante. Quero fazer uma viagem profunda, profundo do

mar-amor. Predileta minha, o putinho meu e eu, os três... A viagem funda que afunda. A vida vale? A dívida é minha? Com quem dividir essa dívida? Essa dívida? Dileta minha, putinho meu...

A babá Lidiane, da novela das oito, acabou sozinha. Não gostei do final. Assisti outra novela em que a babá casou com o filho do patrão. Bonito, tudo muito bonito. Chorei de emoção. Quando choro diante de novela, choro também por outras coisas e pela vida ser tão diferente. Choro por coisas que não gosto nem de pensar. Dorvi é companheiro de Bica, minha filha. Fizeram um filho, meu primeiro netinho. Acho que não terei tantos. Não vou deixar Bica virar mulher parideira. Isso de ter muitos filhos era do meu tempo. Nem eu virei. Que Deus me perdoe! Será que minha alma vai padecer no fogo do inferno? Outro dia me contaram que Dorvi está complicado. Eu pensei outro futuro para os meus filhos. Idago, pois é, acabaram com o garoto. Bica é tão inteligente. Na escola sempre se saiu bem, conseguiu estudar até a oitava série. Gosta de televisão, mas tem a mania de implicar com as minhas novelas. Diz que eu vivo no mundo da lua. Engano dela. Eu sei que Dorvi está complicado. Não tem culpa. Ou tem? Conseguiu estabelecer um ponto, arriscou a pele e mantém o próprio negócio, mas confiou na pessoa errada. E agora o pessoal do Baependi, o tal fornecedor, quer a paga. Disseram que, se Dorvi levou um banho, eles é que não vão se banhar na mesma água. Eu sempre gostei de Dorvi, menino que eu vi crescer. Regula idade com Bica, mas é o companheiro que eu queria para ela. E acho que nem ela. Eu tenho esperanças de que Bica, a minha menina, não sei quando e como, terá outro destino. Desde pequena, era atenta a tudo. Já teve outros namorados, inclusive um rapazinho crente. Bom menino, mas Bica não gostou dele. Dizia que ele era um banana. Eu não entendia por quê. Um menino tão bom e ainda com a garantia de estar longe das drogas. Foi aí que ela encrespou. Bica disse que ele era drogado sim. Drogado pela Bíblia, pelo pastor, pela igreja, enfim. Que nem vontade própria tinha. Não entendi nada, mas passei a observar o menino. Ele realmente parece uma pessoa sem sustância, sem a coragem de Dorvi. Essa diferença eu noto, mas não sei explicar. Acho que, se Dorvi fosse crente, ele daria um bom cristão. Peço à vida para dar um bom tempo para ele. Dorvi está preso por um fio. Puxo o assunto com minha filha. Bica é escorregadia feito baba de quiabo.

Porra, o cara me deu um banho e eu estou escorregando na água dele, com sabão de lavar cachorro. O prazo dele está terminando e o meu também. Busco

aquele puto no inferno, pois sei que os homens de Baependi vão me buscar também. Eles me catarão debaixo da saia da minha mãe, se preciso for. E a gente combinamos de não morrer. Que merda, selamos agora a própria morte. E o meu putinho e a dileta minha, onde estão? Bica é menina esperta. É mulher de muita visão. Penso no risco que estou correndo. Risco não, tudo já é certo. A solução está definida. O destino traçado. Não há recuo. Não estou aflito. Não estou desesperado. Não estou calmo. Não estou inocente ou culpado. Apenas estou sabendo que daqui a pouco, questão de um dia e meio, não estarei mais. Nem eu, nem ele. Acabo com ele, mas isto não resolve. Outros acabarão comigo. Nosso trato de vida virou às avessas. Morremos nós, apesar de que a gente combinamos de não morrer. A morte às vezes tem um gosto de gozo? Ou o gozo tem um gosto de morte? Não esqueço o gozo vivido no perigo de meu primeiro mortal trabalho, na minha primeira vez. Um dia os homens subiram o morro. O combinado era o enfrentamento. Até então, eu só tinha feito trabalho pequeno. Vigiar, passar o bagulho, empunhar armas nos becos, garantindo a proteção dos pontos na calada da noite. Naquele dia, mandaram que eu fosse enfrentar também. Eu tinha treze anos. No meio do tiroteio, esporrei, gozei. E juro que não era de medo, foi de prazer. Uma alegria tomava conta de meu corpo inteiro. Senti quando o meu pau cresceu ereto, firme, duro feito a arma que eu segurava nas mãos. Atirei, gozei, atirei, gozei, gozei.... Gozei dor e alegria, feito outro momento de gozo que me aconteceu na infância. Eu estava com seis para sete anos e arranquei com as minhas próprias mãos, um dentinho de leite que dançava em minha boca. Minha mãe me chamou de homem. Cuspi sangue. Limpei a baba com as costas da mão, ainda tremendo um pouco, mas correspondi ao elogio. Eu era um homem. Tive um prazer intenso que brincou no meu corpo todo. Tive até um princípio de ereção. Hoje outro prazer ou desprazer formiga o meu corpo por dentro e por fora. Vou matar, vou morrer. É lá no mar que vou ser morrente. Mar-amor, mar-amar, mar-morrente. É no profundo do fundo, que guardarei para sempre as lembranças de meu putinho e da dileta minha.

A casa de Neo caiu. Aprontou, dançou! Mais um, que não será o último, outros virão. Ele, Dorvi, Idago, Crispim, Antônia, Cleuza, Bernadete, Lidinha, Biunda, Neide, Adão e eu temos ou tínhamos (alguns já se foram) a mesma idade. Um ano e às vezes só meses variavam o tempo entre a data de nascimento de um e de outro. Alguns morreram também em datas bem próximas. Apalpo o meu corpo, aqui estou eu. Entre as mulheres quase todas ficaram menstruadas juntas, pela primeira vez.

Brincávamos que íamos misturar as nossas regras e selar a nossa irmandade com o nosso íntimo sangue. Os meninos não sei que juras fraternas fizeram. Ah, sei! Dorvi repetia sempre que entre eles havia o pacto de não morrer. Entretanto Dorvi sumiu e Neo também. De Neo já temos notícia. Dançou ao som da música da escopeta de Dorvi. E Dorvi? Nem a mãe dele sabe, nem eu que sou sua mulher, só adivinho só. O que dizer para o nosso filho à medida que ele for crescendo. Quero outro futuro para ele. Será que ainda há dor por vir? E Dorvi? Não sei. E só faço escrever, desde pequena. Adoro inventar uma escrita. Um dia na escola, com meus sete ou oito anos, a professora passou um exercício. Era o de dividir as palavras em sílabas e a partir daí formar novas palavras. Eu já estava de saco cheio (força de expressão que menina não tem saco). Para desconsertar a moça, pedi para ir ao quadro escrever as que eu tinha formado. E escrevi pó, zoeira, maconha. E fui escrevendo mais e mais. Craque, tiro, comando leste, oeste, norte, sul, vermelho e verde também. Na verdade, naquele momento, eu já estava arrependida e queria voltar para o meu lugar. Se é que tenho algum. Mas escrever funciona para mim como uma febre incontrolável, que arde, arde, arde... A professora olhava querendo ser natural, a turma ria e eu escrevia. Gosto de escrever palavras inteiras, cortadas, compostas, frases, não frases. Gosto de ver as palavras plenas de sentido ou carregadas de vazio dependuradas no varal da linha. Palavras caídas, apanhadas, surgidas, inventadas na corda bamba da vida. Outro dia, tarde da noite, ouvi um escritor dizer que ficava perplexo diante da fome do mundo. Perplexo! Eu pedi para ele ter a bondade, a caridade cristã e que incluísse ali todos os tipos de fome, inclusive a minha, que pode ser diferente da fome dos meus. Falei, mas, pelo menos naquele momento, me pareceu que ele fazia ouvidos moucos. Quem sabe os nossos Orixás que são Humanos e Deuses descrevam para esse escritor outras e outras fomes, aumentando assim, mais ainda, a perplexidade dele. Penso em Dorvi a todo o momento. Ele é para mim um presente incompleto e um futuro vazio. Provavelmente Dorvi não virá mais. Ele que tinha um trato de viver fincado nesta fala desejo:

— A gente combinamos de não morrer.

— Deve haver uma maneira de não morrer tão cedo e de viver uma vida menos cruel. Vivo implicando com as novelas de minha mãe. Entretanto, sei que ela separa e separa com violência os dois mundos. Ela sabe que a verdade da telinha é a da ficção. Minha mãe sempre costurou a vida com fios de ferro. Tenho fome, outra fome. Meu leite jorra para o alimento de meu filho e de filhos alheios. Quero

contagiar de esperanças outras bocas. Lidinha e Biunda tiveram filhos também, meninas. Biunda tem o leite escasso, Lidinha trabalha o dia inteiro. Elas trazem as meninhas para eu alimentar. Entre Dorvi e os companheiros dele havia o pacto de não morrer. Eu sei que não morrer, nem sempre, é viver. Deve haver outros caminhos, saídas mais amenas. Meu filho dorme. Lá fora a sonata seca continua explodindo balas. Neste momento, corpos caídos no chão, devem estar esvaindo em sangue. Eu aqui escrevo e relembro um verso que li um dia. “Escrever é uma maneira de sangrar”. Acrescento: e de muito sangrar, muito e muito ...

(Texto extraído do livro: *Olhos D'água*. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2019, p. 99-109.)

5 - Ayoluwa, a alegria do nosso povo, Conceição Evaristo

Quando a menina Ayoluwa, a alegria do nosso povo nasceu, foi em boa hora para todo. Há muito que em nossa vida tudo pitimbava, Os nossos dias passavam como um café sambango, ralo, frio e sem gosto. Cada dia era sem um quê nem porquê.

E nós ali amolecidos, sem sustância alguma para aprumar o nosso corpo. Repito: tudo era uma pitimba só. Escassez de tudo. Até a natureza minguava e nos confundia. Ora aparecia um sol desensolarado e que mais se assemelhava a uma bola murcha, lá na nascente. Um frio interior nos possuía então, e nós mal enfrentávamos o dia sob a anulação da estrela desfeita. Oragotejavaumachuvadepinguitos tão ralos e escassos que mal molhava as pontas de nossos dedos.

E então deu de faltar tudo: mãos para o trabalho, alimentos, água, matéria para os nossos pensamentos e sonhos, palavras para as nossas bocas, cantos para as nossas vozes, movimento, dança, desejos para os nossos corpos. Os mais velhos, acumulados de tanto sofrimento, olhavam para trás e do passado nada reconheciam no presente. Suas lutas, seu fazer e saber, tudo parecia ter se perdido no tempo. O que fizeram, então? Deram de reclamar pela morte. E a todo instante eles partiam. E, com a tristeza da falta de um lugar e um mundo em que eles não se reconheciam e nem reconheciam mais, muitos se foram.

Dentre eles, me lembro de vô Moyo, o que trazia boa saúde, de tio Masud, o afortunado, o velho Abede, o velho abençoado e outros e outros. Todos estavam

enfraquecidos e esquecidos da força que traziam no significado de seus próprios nomes. As velhas mulheres também. Elas, que sempre inventavam formas de enfrentar e vencer, não acreditavam mais na eficácia delas próprias. Como os homens, deslembravam a potência que se achava resguardada partir de suas denominações.

E pediam veementemente à vida que esquecesse delas e que as deixasse partir. Foi com esse estado de ânimo que muitas delas empreenderam a derradeira viagem: vovó Amina, a pacífica, tia Sele, a mulher forte como um elefante, mãe Asantewaa, a mulher de guerra, a guerreira, e ainda Malika, a rainha. Com a idade de nós, os mais velhos ficamos mais desamparados ainda. E o que dizer para os nossos jovens, a não ser as nossas tristezas? E até eles, os moços, começaram a se encafiar dentro deles mesmos, a se tornarem infelizes.

Puseram-se a matar uns aos outros, e atentaram contra a própria vida, bebendo líquidos maléficos ou aspirando um tipo de areia fininha que em poucos dias acumulava e endurecia dentro de seus pulmões. Ou então se deixavam morrer aos poucos, cada dia um pouquinho, descrentes que pudesse existir outra vida senão aquela, para viverem. As mães, dias e noites, choravam no centro do povoado. A visão dos corpos jovens dilacerados era a paisagem maior e corriqueira diante de nossos olhos. O milagre da vida deixou de acontecer também, nenhuma criança nascia, e sem a chegada dos pequenos, tudo piorou. As velhas parteiras do povoado, cansadas de esperar por novos nascimentos, sem função, haviam desistido igualmente de viver.

Tinham percebido na escassez dos partos, que suas mãos não tinham mais a serventia de aparar a vida. Nenhuma família mais festejava a esperança que renascia no surgimento da prole. As crianças foram esquecidas, ficando longe do coração dos grandes. E os pequenos, os que já existiam, como Mandisa, a doce, Kizzi, a que veio para ficar, Zola, a produtiva, Nyame, o criador, Lutalo, o guerreiro, Bwerani, o bem-vindo, e os bem novinhos, alguns sem palavras ainda na boca, só faziam chorar. Pranto em vão, já que os pais, entregues às suas próprias tristezas, desprezavam as de seus rebentos.

O nosso povoado infértil morria à míngua e mais e mais a nossa vida passou a desesperançar. À noite, quando reuníamos em volta de uma fogueira mais de cinzas do que de fogo, a combustão maior vinha de nossos lamentos. E em uma dessas noites de macambúzia fala, de um estado tal de banzo, como se a dor nunca

mais fosse se apartar de nós, um amulher, a mais jovem da desfalcada roda, trouxe uma boa fala. Bamidele, a esperança, anunciou que ia ter um filho. A partir daquele momento, não houve quem não fosse fecundado pela esperança, dom que Bamidele trazia no sentido de seu nome. Toda a comunidade, mulheres, homens, os poucos velhos que ainda persistiam vivos, alguns mais jovens que escolheram não morrer, os pequenininhos que ainda não tinham sido contaminados totalmente pela tristeza, todos se engravidaram da criança nossa, do ser que ia chegar. E antes, muito antes de sabermos, a vida dele já estava escrita na linha circular de nosso tempo. Lá estava mais uma nossa descendência sendo lançada à vida pelas mãos de nossos ancestrais.

Ficamos plenos de esperança, mas não cegos diante de todas as nossas dificuldades. Sabíamos que tínhamos várias questões a enfrentar. A maior era a nossa dificuldade interior de acreditar novamente no valor da vida...

Mas sempre inventamos a nossa sobrevivência. Entre nós, ainda estava a experiente Omolara, a que havia nascido no tempo certo. Parteira que repetia com sucesso a história de seu próprio nascimento, Omolara havia se recusado a se deixar morrer. E no momento exato em que a vida milagrou no ventre de Bamidele, Omolara, aquela que tinha o dom de fazer vir as pessoas ao mundo, a conhecedora de todo ritualdo nascimento, acolheu a criança de Bamidele. Uma menina que buscava caminho em meio à correnteza das águas íntimas de sua mãe. E todas nós sentimos, no instante em que Ayoluwa nascia, todas nós sentimos algo se contorcer em nossos ventres, os homens também. Ninguém se assustou. Sabíamos que estávamos parindo em nós mesmo uma nova vida.

E foi bonito o primeiro choro daquela que veio para trazer a alegria para o nosso povo. O seu inicial grito, comprovando que nascia viva, acordou todos nós. E partir daí tudo mudou. Tomamos novamente a vida com as nossas mãos. Ayoluwa, alegria de nosso povo, continua entre nós, ela veio não com a promessa da salvação, mas também não veio para morrer na cruz. Não digo que esse mundo desconsertado se consertou. Mas Ayoluwa, alegria de nosso povo, e sua mãe, Bamidele, a esperança, continuam fermentando o pão nosso de cada dia. E quando a dor vem encostar-se a nós, enquanto um olho chora, o outro espia o tempo procurando a solução.

(Texto extraído do livro: *Olhos D'água*. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2019, p. 111-114.)

6 - Um pingo de chuva / Ondjaki

Eu acho que nunca cheguei a dizer a ninguém, talvez só mesmo à Romina, mas na minha cabeça eu sempre escondia este pensamento: as despedidas têm cheiro. E não é cheiro bom tipo chá-de-caxinde, ou as plantas a darem ares duma primeira respiração na frescura da manhã, entre em silêncio e cacimbos molhados. Não. Despedida tem cheiro de amizade cinzenta. Nem sei bem o que isso é, nem quero saber. Não gosto mesmo de despedidas

Um dia nós, os do nosso grupo, quase silenciosos, tínhamos combinado encontro na escola Juventude em Luta, depois do almoço. Os mais atrasados como sempre, eram o Bruno e o Cláudio. As meninas já tinham chegado, ficamos ali no campo de futebol a olhar a escola quase vazia.

Como num filme, sempre me acontecia isso: eu olhava as coisas e imaginava uma música triste; depois quase conseguia ver os espaços vazios encherem-se de pessoas que fizeram parte da minha infância. De repente um jogo de futebol podia iniciar ali, a bola e tudo em câmara lenta e ter vergonha de me dar uma vontade de lágrimas ali ao pé dos meus amigos. A escola enchia-se de crianças e até de professores, pessoas que tinham sido da minha segunda classe, da terceira, até lembrava de repente o exame da quarta classe com o texto “Oriana e o peixe”. Quando alguém me tocava no ombro, as imagens todas desapareciam, o mundo ganhava cores reais, sons fortes e a poeira também.

- Tás a ouvir?!- alguém dizia.

Eu tinha que fingir que sim e engolir com os olhos todas as lágrimas. A escola estava vazia e, sem ninguém dizer nada, todos tinham medo daquela sensação. O fim da sétima classe: a incerteza sobre quem íamos encontrar no ano seguinte. As pautas já tinham saído, todos tinham passado com boas notas e muitos estavam contentes por causa das férias grandes. Eu não.

Chamaram-me para irmos andando. Já tinham chegado todos. Tínhamos combinado encontro na escola juventude em Luta, para depois do almoço irmos até a casa dos camaradas professores Ángel e Maria. Aquilo tudo cheirava a despedida até mais.

- Não sentem o cheiro? – Brinquei.

- Só se for da sua catinga – o Bruno disse. Todos riram. Eu também. Embalei-me naquelas gargalhadas para olhar bem para eles, para eles todos, os meus

colegas da sétima classe, e quase todos também tinham sido meus colegas desde a segunda até a quarta. Bons tempos. Uns traziam lanche outros não; uns tinham bola e carrinho bonitos, outros não; todos vinham vestidos com o fardamento azul, de modo que no intervalo a escola ganhava uma gritaria toda azul de crianças a quererem aproveitar aqueles vinte minutos de liberdade e maluquice. Os asmáticos, como eu, voltavam transpirados para as salas de aula, com falta de ar, a tossir e eram raleados pela camarada professora Berta. No dia seguinte corríamos outra vez.

Chegamos à casa dos camaradas professores Ángel e Maria. O camarada professor não estava vestido com a calça militar dele, tinha uma camisa creme tipo “goiabeira” e uma calça justa. A camarada professora Maria tinha a cara toda pintada, com exagero mesmo, mas eu não queria que ninguém lhe gozasse porque vi nos olhos dela a olhar para nós que ela queria só estar bonita a disfarçar a tristeza dela.

- A camarada professora tá muito bonita – a Petra disse, as outras meninas concordaram. Eu também. O Bruno olhou com cara feia, mas conseguiu controlar-se, não riu nem estigou.

Era uma tarde quase bonita numa cor amarela e castanha que o sol tinha posto dentro do apartamento pequeno deles. Serviram chá para nós, um chá agudo, mas doce, cheio de ternura. Quase ninguém tinha palavras de falar – nem eles, nem nós. Depois o camarada professor Ángel explicou-nos, com palavras um bocadinho difíceis, que a missão deles em Angola tinha terminado e que se iam embora muito em breve. O Bruno coçava a garganta e olhava para a janela, também impressionado com as cores daquele amarelo-sol. A Petra, a Romina e eu vimos a camarada professora Maria chorar escondida na cozinha e tivemos de fazer força para parar às lágrimas. O camarada professor Ángel continuava a falar e, sem querer, dizia coisas que nos emocionavam muito. Nas despedidas acontece isso: a ternura toca a alegria, a alegria trás uma saudade quase triste, a saudade semeia lágrimas, e nós as crianças, não sabemos arrumar essas coisas dentro do nosso coração.

A Romina tirou da mochila dela um frasco bonito e grande, cheio compota de morango. O camarada professor Angel deixou de conseguir falar. Todos nós sabíamos que aquela era a prenda de despedida que eles podiam apreciar mais, e a mãe da Romina tinha feito um embrulho todo simples e bonito que só pela tampa

via-se logo que era a compota da delícia deles. As mãos da camarada professora Maria tremiam ao agarrar as mãos do marido dela como se, naquele gesto, eles conseguissem agarrar as mãos de todos os alunos que eles tinham ensinado aqui em Angola. Quando chegamos lá em baixo, o sol já tinha ido embora. O céu queria começar a ficar escuro e, muito atrás de todas as nuvens que podíamos ver, um resto de encarnado vivo iniciou a despedida dele.

Lá em cima na janela o camarada professor Angel tinha a mão dele no ombro da camarada professora Maria, e dava-lhe beijinhos na bochecha para ela não chorar tanto.

Um pingo de chuva, sozinho, caiu-me na cabeça, nessas que foi a última vez que vimos aqueles camaradas professores cubanos.

(Texto extraído do livro: “*Os da minha rua*”, 7ª reimpressão. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2015, p. 119- 123.)

ANEXO B – TRANSCRIÇÃO DAS LETRAS DE MÚSICA UTILIZADAS NA SEQUÊNCIA

TRANSCRIÇÃO DAS LETRAS DE MÚSICA UTILIZADAS NA SEQUÊNCIA

7- Samba-Enredo 2020: Viradouro de Alma Lavada (Cláudio Russo, Paulo César Feital, Diego Nicolau, Júlio Alves, Dadinho, Rildo Seixas, Manolo, Anderson Lemos e Carlinhos Fionda)

Ó, mãe! Ensaboa, mãe!
Ensaboa, pra depois quarar
Ó, mãe! Ensaboa, mãe!
Ensaboa, pra depois quarar
Ora yê yê ô oxum! Seu dourado tem axé
Faz o seu quilombo no Abaeté
Quem lava a alma dessa gente veste ouro
É Viradouro! É Viradouro!
Ora yê yê ô oxum! Seu dourado tem axé
Faz o seu quilombo no Abaeté
Quem lava a alma dessa gente veste ouro
É Viradouro! É Viradouro!
Levanta, preta, que o Sol tá na janela
Leva a gamela pro xaréu do pescador
A alforria se conquista com o ganho
E o balaio é do tamanho do suor do seu amor
Mainha, esses velhos areais
Onde nossas ancestrais acordavam as manhãs
Pra luta sentem cheiro de angelim
E a doçura do quindim
Da bica de Itapuã
Camará ganhou a cidade
O erê herdou liberdade

Canto das Marias, baixa do dendê
Chama a freguesia pro batuquejê
Camará ganhou a cidade
O erê herdou liberdade
Canto das Marias, baixa do dendê
Chama a freguesia pro batuquejê

São elas, dos anjos e das marés
Crioulas do balangandã, ô iaiá
Ciranda de roda, na beira do mar
Ganhadeira que benze, vai pro terreiro sambar
Nas escadas da fé
É a voz da mulher!
Xangô ilumina a caminhada
A falange está formada
Um coral cheio de amor
Kaô, o axé vem da Bahia
Nessa negra cantoria
Que Maria ensinou
Ó, mãe! Ensaboa, mãe!
Ensaboa, pra depois quarar
Ó, mãe! Ensaboa, mãe!
Ensaboa, pra depois quarar
Ora yê yê ô oxum! Seu dourado tem axé
Faz o seu quilombo no Abaeté
Quem lava a alma dessa gente veste ouro
É Viradouro! É Viradouro!
Ora yê yê ô oxum! Seu dourado tem axé
Faz o seu quilombo no Abaeté
Quem lava a alma dessa gente veste ouro
É Viradouro! É Viradouro!
Levanta, preta, que o Sol tá na janela
Leva a gamela pro xaréu do pescador
A alforria se conquista com o ganho

E o balaió é do tamanho do suor do seu amor
Mainha, esses velhos areais
Onde nossas ancestrais acordavam as manhãs
Pra luta sentem cheiro de angelim
E a doçura do quindim
Da bica de Itapuã
Camará ganhou a cidade
O erê herdou liberdade
Canto das Marias, baixa do dendê
Chama a freguesia pro batuquejê
Camará ganhou a cidade
O erê herdou liberdade
Canto das Marias, baixa do dendê
Chama a freguesia pro batuquejê
São elas, dos anjos e das marés
Crioulas do balangandã, ô iaiá
Ciranda de roda, na beira do mar
Ganhadeira que benze, vai pro terreiro sambar
Nas escadas da fé
É a voz da mulher!
Xangô ilumina a caminhada
A falange está formada
Um coral cheio de amor
Kaô, o axé vem da Bahia
Nessa negra cantoria
Que Maria ensinou
Ó, mãe! Ensaboa, mãe!
Ensaboa, pra depois quarar
Ó, mãe! Ensaboa, mãe!
Ensaboa, pra depois quarar
Ora yê yê ô oxum! Seu dourado tem axé
Faz o seu quilombo no Abaeté
Quem lava a alma dessa gente veste ouro
É Viradouro! É Viradouro!

Ora yê yê ô oxum! Seu dourado tem axé
 Faz o seu quilombo no Abaeté
 Quem lava a alma dessa gente veste ouro
 É Viradouro! É Viradouro!

(Letra de música disponível em: <https://www.letras.mus.br/unidos-do-viradouro-rj/samba-enredo-2020-viradouro-de-alma-lavada/>)

8- Mãe, Emicida

Um sorriso no rosto, um aperto no peito
 Imposto, imperfeito, tipo encosto, estreito
 Banzo, vi tanto por aí
 Pranto, de canto chorando, fazendo os outro rir
 Não esqueci da senhora limpando o chão desses boys cuzão
 Tanta humilhação não é vingança, hoje é redenção
 Uma vida de mal me quer, não vi fé
 Profundo ver o peso do mundo nas costas de uma mulher
 Alexandre no presídio, eu pensando em suicídio
 Aos oito anos, moça
 De onde cê tirava força?
 Orgulhosão de andar com os ladrão, trouxa!
 Recitando Malcolm X sem coragem de lavar uma louça
 Papo de quadrada, 12, madrugada e pose
 As ligação que não fiz, tão chamando até hoje
 Dos rec no Djose ao hemisfério norte
 O sonho é um tempo onde as minas não tenham que ser tão fortes
 Nossas mãos ainda encaixam certo
 Peço um anjo que me acompanhe
 Em tudo eu via a voz de minha mãe
 Em tudo eu via nós
 A sós nesse mundo incerto
 Peço um anjo que me acompanhe
 Em tudo eu via a voz de minha mãe
 Em tudo eu via nós

Outra festa, meu bem, tipo Orkut
Mais de mil amigos e não lembro de ninguém
Grunge, Alice in Chains
Onde ou você vive Lady Gaga ou morre Pepê e Neném
Luta diária, fio da navalha. Marcas? Várias
Senzalas, cesáreas, cicatrizes
Estrias, varizes, crises
Tipo Lulu, nem sempre é so easy
Pra nós punk é quem amamenta, enquanto enfrenta a guerra
Os tanque, as roupas suja, a vida sem amaciante
Bomba a todo instante, num quadro ao léu
Que é só enquadro e banco dos réu, sem flagrante
Até meu jeito é o dela
Amor cego, escutando com o coração a luz do peito dela
Descreve o efeito dela: breve, intenso, imenso
Ao ponto de agradecer até os defeito dela
Esses dias achei na minha caligrafia tua letra
E as lágrima molha a caneta
Desafia, vai dar mó treta
Quando disser que vi Deus
Ele era uma mulher preta

Nossas mãos ainda encaixam certo
Peço um anjo que me acompanhe
Em tudo eu via a voz de minha mãe
Em tudo eu via nós
A sós nesse mundo incerto
Peço um anjo que me acompanhe
Em tudo eu via a voz de minha mãe
Em tudo eu via nós
O terceiro filho nasceu: é homem
Não, ainda é menino
Miguel bebeu por três dias de alegria
Eu disse que ele viria, nasceu!

E eu nem sabia como seria
Alguém prevenia: filho é pro mundo
Não, o meu é meu
Sentia a necessidade de ter algo na vida
Buscava o amor das coisas desejadas
Então pensei que amaria muito mais
Alguém que saiu de dentro de mim e mais nada
Me sentia como a terra: sagrada
E que barulho, que lambança
Saltou do meu ventre, contente, e parecia dizer: É sábado, gente!
A freira que o amparou tentava reter
Seus dois pezinhos sem conseguir
E ela dizia: Mas que menino danado!
Como vai chamar ele, mãe?
Leandro
(Letra de música disponível em: <https://www.letras.mus.br/emicida/mae/>)

9- A ordem natural das coisas, Emicida

A merendeira desce, o ônibus sai
Dona Maria já se foi, só depois é que o sol nasce
De madrugada que as aranha desce no breu
E amantes ofegantes vão pro mundo de Morfeu
E o sol só vem depois
O sol só vem depois
É o astro rei, okay, mas vem depois
O sol só vem depois
Anunciado no latir dos cães, no cantar dos galos
Na calma das mães, que quer o rebento cem por cento
E diz "leva o documento, Sam"
Na São Paulo das manhã que tem lá seus Vietnã
Na vela que o vento apaga, afaga quando passa
A brasa dorme fria e só quem dança é a fumaça
Orvalho é o pranto dessa planta no sereno

A lua já 'tá no Japão, como esse mundo é pequeno
Farelos de um sonho bobinho que a luz contorna
Dar um tapa no quartinho, esse ano sai a reforma
O som das criança indo pra escola convence
O feijão germina no algodão, a vida sempre vence
Nuvens curiosas, como são
Se vestem de cabelo crespo, ancião
Caminham lento, lá pra cima, o firmamento
Pois no fundo ela se finge de neblina
Para ver o amor dos dois mundos
A merendeira desce, o ônibus sai
Dona Maria já se foi, só depois é que o sol nasce
De madrugada que as aranha tesce no breu
E amantes ofegantes vão pro mundo de Morfeu
E o sol só vem depois
O sol só vem depois
É o astro rei, okay, mas vem depois
O sol só vem depois
A merendeira desce, o ônibus sai
Dona Maria já se foi, só depois é que o sol nasce
De madrugada que as aranha desce no breu
E amantes ofegantes vão pro mundo de Morfeu
E o sol só vem depois (só vem depois)
O sol só vem depois (o sol só vem depois)
É o astro rei, okay, mas vem depois
O sol só vem depois

(Letra de música disponível em: <https://www.letras.mus.br/emicida/a-ordem-natural-das-coisas-part-mc-tha/>)

10 - Estereótipo, Rashid

Querem mandar no que eu visto, querem julgar quem eu sou
Querem anular o que eu conquisto e que eu fique só com o que sobrou
Pode procurar nos registros, meu, o que fazem com a nossa cor
E se você é mais um tipo eu, resista onde quer que for
Porque

Somos todos alvos, somos todos alvos aqui!
Somos todos alvos, somos todos alvos aqui!
Somos todos alvos, somos todos alvos aqui!
Somos todos alvos, somos todos alvos aqui!

Um dos 5 moleques no carro no Rio, podia ser eu
Ou o Douglas que se foi no Jardim Brasil, podia ser eu
Outro inocente morto a noite e ninguém viu, podia ser eu
E em nenhum desses casos cê nada sentiu, só se fosse eu!
Faz tempo que a rua não é fábula, vim tipo rábula
Pelos meus com discurso pra encabular
Conteúdo! Boy, senta o rabo lá
E me escuta, cansei do estábulo, não vou te adular
Com essa Stabilo em mãos escrevi coisas que me levaram a confabular
Na facul que você curte cabular
Falemos de chances, mas aviso
Não existe igualdade pra quem tem que correr atrás de quase 400 anos de prejuízo
Cê num sabe o que é isso, já antecipo
E nem ser seguido na loja pelo segurança que é do seu bairro
e acha que conhece seu tipo
Se chama inversão de valores, ou show de horrores
Quando a definição de suspeito vem com uma tabela de cores
Sua justiça morreu quando embrião, sua lei já falhou no protótipo
E o azar é daquele que assim como eu se encaixa no estereótipo, ótimo!
Pela roupa que eu visto, a quebrada que eu moro e a cor que eu sou
O tira me para enquanto a filha dele deve tá querendo colar no meu show

Imagina que louco, durante o café da manhã, quando ele vai ler o jornal
E vê minha foto na capa e não é por óbito, nem motivo criminal
Mais um igual tantos que já levou tantas porta na cara que perdeu a conta
Minha vingança é estilo Carl Brashear, só d'eu tá aqui representa uma afronta
Agora me conta, olha pro mundo de ponta a ponta e vê como é sujo
Quantas Cláudias se foram antes de ter a chance de ser Taís Araújo?
Falemos de chances, pra você que esbraveja com raiva que é contra as cotas
Quantas vez cê já teve que provar que o que é seu, é seu, quase mostrar a nota?
Quantas vez cê acordou pra tramar, passou 2 horas só no caminho
E no vestibular disputou com quem acordou mais de 2 horas e foi pro cursinho?
Fica facinho assim, e a mentalidade aí se define
Quando gente igual eu só te serve se tiver fazendo gol pelo seu time
Esse estereótipo é baseado em séculos de história controversa
E se você que abraça não sabe, já sei quem tem mais QI nessa conversa!

Querem mandar no que eu visto, querem julgar quem eu sou
Querem anular o que eu conquisto e que eu fique só com o que sobrou
Pode procurar nos registro, meu, o que fazem com a nossa cor
E se você é mais um tipo eu, resista onde quer quer for
Porque

Somos todos alvos, somos todos alvos aqui!
Somos todos alvos, somos todos alvos aqui!
Somos todos alvos, somos todos alvos aqui!
Somos todos alvos, somos todos alvos aqui!

Ô maloqueiro, aonde quer que vá fique ligeiro
As ruas não estão de brincadeira
Vizinhos nos vêem como forasteiros!

Ô maloqueiro, aonde quer que vá fique ligeiro
As ruas não estão de brincadeira
Vizinhos nos vêem como forasteiros!

(Letra de música disponível em: <https://www.letras.mus.br/rashid/estereotipo/>)

11- Identidade, Jorge Aragão

Se preto de alma branca paravocê.

É o exemplo da dignidade

Não nos ajuda, só nos faz sofrer

Nem resgata nossa identidade

Se preto de alma branca para você

É o exemplo da dignidade

Não nos ajuda, só nos faz sofrer

Nem resgata nossa identidade

Elevador é quase um templo

Exemplo para minar teu sono

Sai desse compromisso

Não vai no de serviço

Se o social tem dono, não vai

Quem cede a vez não quer vitória

Somos herança da memória

Temos a cor da noite

Filhos de todo açoite

Fato real de nossa história

Se preto de alma branca para você

É o exemplo da dignidade

Não nos ajuda, só nos faz sofrer

Nem resgata nossa identidade

Se preto de alma branca para você

É o exemplo da dignidade

Não nos ajuda, só nos faz sofrer

Nem resgata nossa identidade

Elevador é quase um templo

Exemplo pra minar teu sono

Sai desse compromisso

Não vai no de serviço

Se o social tem dono, não vai

Quem cede a vez não quer vitória
Somos herança da memória
Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história
Se preto de alma branca para você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade
Se preto de alma branca para você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade, ô!

(Letra de música disponível em: <https://www.letras.mus.br/jorge-aragao/77012/>)

12-O que sobrou do céu (Falcão, Lauro Farias, Marcelo Lobato, Marcelo Yuka, Xandão)

O, la lá, o la lá, ê ah
O, la lá, o la lá, ê ê
O, la lá, o la lá, ê ê ah
O, la lá, o la lá, ê ê
Faltou luz mas era dia, o sol invadiu a sala
Fez da TV um espelho refletindo o que a gente esquecia
Faltou luz mas era dia... di-ia
Faltou luz mas era dia, dia, dia
O som das crianças brincando nas ruas
Como se fosse um quintal
A cerveja gelada na esquina
Como se espantasse o mal
O chá pra curar esta azia
Um bom chá pra curar esta azia
Todas as ciências de baixa tecnologia
Todas as cores escondidas nas nuvens da rotina

Pra gente ver. Por entre prédios e nós...

Pra gente ver. o que sobrou do céu... o lá lá

(Letra de música disponível em: <https://www.letras.mus.br/o-rappa/28942/o-que-sobrou-do-ceu-print.html>)