

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE LINGUÍSTICA APLICADA

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NAS PRÁTICAS DO LETRAMENTO RACIAL
CRÍTICO:
UMA ANÁLISE DIALÓGICA DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

MAXWELL SOUZA DOS SANTOS

Rio de Janeiro

2026

MAXWELL SOUZA DOS SANTOS

**LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NAS PRÁTICAS DO LETRAMENTO RACIAL
CRÍTICO:
UMA ANÁLISE DIALÓGICA DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim

RIO DE JANEIRO

2026

CIP - Catalogação na Publicação

S2371 Souza dos Santos, Maxwell
Literatura afro-brasileira nas práticas do
letramento racial crítico: uma análise dialógica de
sequências didáticas / Maxwell Souza dos Santos. --
Rio de Janeiro, 2026.
157 f.

Orientador: Marcel Alvaro de Amorim.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa
Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada, 2026.

1. Letramento Racial Crítico. 2. Literatura Afro
Brasileira. 3. Análise Dialógica do Discurso. 4.
Sequências Didáticas. I. Alvaro de Amorim, Marcel,
orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Centro de Letras e Artes

Faculdade de Letras

Secretaria de Pós-Graduação e Pesquisa

EXAME DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: "A literatura afro-brasileira nas práticas de letramento racial: uma análise de sequências didáticas"

Candidata(o): Maxwell Souza dos Santos

Em: 20/02/2026

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra./Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim (UFRJ)

Menção de julgamento:

- ☒ aprovação da dissertação
☐ revisão da dissertação no prazo de ☐ 60 dias ☐ 90 dias
☐ reprovação da dissertação

Assinatura:



Documento assinado digitalmente

MARCEL ALVARO DE AMORIM

Data: 23/02/2026 16:08:04-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra./Prof. Dr. Mergenfel Andromergena Vaz Ferreira (UFRJ)

Menção de julgamento:

- ☒ aprovação da dissertação
☐ revisão da dissertação no prazo de ☐ 60 dias ☐ 90 dias
☐ reprovação da dissertação

Assinatura:



Documento assinado digitalmente

MERGENFEL ANDROMERGENA VAZ FERREIRA

Data: 26/02/2026 05:44:29-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra./Prof. Dr. Patrícia Raquel Baroni (UFRJ)

Menção de julgamento:

- ☒ aprovação da dissertação
☐ revisão da dissertação no prazo de ☐ 60 dias ☐ 90 dias
☐ reprovação da dissertação

Assinatura:



Documento assinado digitalmente

PATRICIA RAQUEL BARONI

Data: 25/02/2026 13:57:26-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Em decorrência da maioria/unanimidade das menções atribuídas ao trabalho de conclusão examinado, a Dissertação foi: ☐ aprovada ☐ reprovada ☐ colocada em exigência.



Documento assinado digitalmente

MARCEL ALVARO DE AMORIM

Data: 23/02/2026 16:07:03-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>


Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim
Professor Adjunto / FFLCH, SIME 1317707
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Assinatura do Presidente da banca examina

“Hoje a única relação possível com a universidade é uma relação criminosa. ‘Voltarei à universidade, e lá roubarei.’”

(Moten e Stefano, 2024).

"Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje"

(Provérbio Yorubá)

AGRADECIMENTOS

*Ora yê yê Osun
Ogunhê! Patakori Ogum*

O tempo espiral é começo, meio e começo. Esta dissertação nasce nessa dinâmica de devir contínuo. Mergulho nas próprias águas de minha mãe Oxum Opará, e tendo aceitado seu abebé e sua espada como presentes para entender meu papel no espaço acadêmico, faço dessas primeiras palavras um agradecimento a esse orixá que me rege.

Assim como ela, carrego uma ambiguidade: a tranquilidade das águas e um lado mais relacionado à guerra. Foram com essas características que me debrucei em cada capítulo, tecendo uma rede dialógica de saberes e sempre tensionando estruturas as quais não são mais suficientes para o trabalho com a literatura.

Nesse sentido, quero agradecer ao movimento negro pela conquista de espaços e políticas públicas, pois aqueles que me antecederam foram os principais responsáveis por eu ser o primeiro da minha família a cursar o mestrado na universidade pública.

Agradeço à Universidade Federal do Rio de Janeiro, uma vez que, desde 2018, tenho conhecido a força da educação em diversos setores da minha vida. Nesse espaço pude dialogar com tantos professores e colegas queridos, aprendendo aquilo que ignoro e ensinando aquilo que conheço. Agradeço, em especial, ao Grupo de Pesquisas PLELL, porque nesse meio sempre me sinto acolhido, estimulado e desafiado a crescer, seja como pesquisador, seja como ser humano.

Faço menção ao meu orientador, Prof^o Dr^o Marcel Alvaro de Amorim, cuja inteligência, ética e comprometimento me inspiram. Agradeço a ele por se permitir embarcar nos meus encantamentos com o mundo e por estar disposto a me ensinar. Obrigado pelas reuniões, pelos estudos, pelas críticas e sugestões, pela paciência, pela empatia e pelo respeito à minha escrita. Sinceramente, meu muito obrigado!

Também agradeço à CAPES por ter disponibilizado a bolsa que me ajudou a realizar essa pesquisa com mais atenção e afinho. Sem o financiamento, talvez não seria possível minha dedicação. Com isso, espero que haja ampliação das políticas de bolsas para as instituições públicas. Aproveito para agradecer ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar de Linguística Aplicada (PIPGLA), por acolher minhas propostas e interesses de investigação; agradeço à formação e à dedicação de cada professor que pude participar das aulas. Também sou grato à banca de qualificação e de defesa da dissertação: Prof^o Dr^a

Mergenfel Vaz Ferreira e Prof^ª Dr^ª Patrícia Raquel Baroni, pois ambas foram de grande ajuda com sugestões válidas, elogios, indicações e muito respeito ao meu trabalho.

Por fim, mas, de forma muito especial, agradeço à minha família!

Agradeço carinhosamente à minha mãe, Lidiane Souza da Silva, uma mulher destemida, que me proporcionou caminho e sustento para que eu conseguisse me projetar nos estudos. Também sou grato à minha irmã, Rafaela Souza dos Santos, a qual sempre demonstra o quanto se orgulha de mim e me tem como um pai. Pouco parece saber o quanto eu me orgulho da mulher que ela tem se tornado. Agradeço também ao meu marido, Marcos Paulo Raposo, pois nele encontro o lugar onde não me constranjo em ser vulnerável, descubro com ele o afeto de ser diariamente amado.

Agradeço também aos meus amigos, uma vez que cada elogio, cada cerveja no bar e no samba, cada momento de riso e de lágrimas, cada discussão e reflexão, todos foram importantes para minha resistência enquanto um corpo político que se move.

Sinceramente, meu muitíssimo obrigado a todos!

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - A capa do livro *Minha Mãe é Negra Sim!*

Tabela 1 - Apresentação do *Corpus*

Figura 2 - Descrição da Sequência 1

Figura 3 - Descrição da Sequência 2

Figura 4 - Descrição da Sequência 3

Figura 5 - Trecho do romance *Úrsula*

Figura 6 - Trecho do romance *Um Defeito de Cor*

Figura 7 - Trecho da *Autobiografia de Mohammad G. Baquaqua*

Figura 8 - Trecho do romance *Ponciá Vicêncio*

Figura 9 - Descrição da Sequência 4

Figura 10 - Propostas de avaliação da Sequência 4

Figura 11 - Descrição da Sequência 5

Figura 12 - Descrição da Sequência 6

RESUMO

Ao compreender o espaço educacional como lugar privilegiado para as práticas de letramento racial crítico, e a literatura afro-brasileira como instrumento possível para a realização desse ato pedagógico, esta dissertação tem como objetivo principal a análise de sequências didáticas. Esta pesquisa investiga os espaços para a abordagem do letramento racial crítico em materiais sobre a literatura afro-brasileira. Assim, interessa pensar acerca de quais discursos sobre letramentos e raças são (des)legitimados em sequências didáticas presentes na obra *Literatura afro-brasileira: abordagens na sala de aula* (Duarte, 2014), voltadas para a etapa do Ensino Médio e construídas a partir de textos literários afro-brasileiros. Esta pesquisa se torna relevante ao compreender, a partir de Kilomba (2020), que um dos dispositivos para perpetuação de práticas racistas é o ocultamento dos saberes, inclusive literários, do povo negro no Brasil. Assim, em uma análise prévia, o livro organizado por Eduardo de Assis Duarte, é um dos materiais mais completos, tendo muita adesão por parte dos professores, além de ser acessível, pois está à venda em todas as grandes livrarias do país. Teoricamente, este trabalho constrói um grande tecido discursivo, pois aborda a visão macrossocial e política sobre os eventos que construíram os discursos acerca da raça no Brasil, e como a escola se torna o espaço de legitimação dessas ideologias. Além disso, propõe-se uma revisão teórica do conceito de letramento racial e o entendimento dessa prática por meio da literatura afro-brasileira. Para tanto, sob o chão da Linguística Aplicada na perspectiva *IN*disciplinar (Moita Lopes, 2006), opto pelo paradigma afrocentrado (Asante; Mazama, 2009) e pelo viés de pesquisa bakhtiniano (Souza e Albuquerque, 2012; Souza e Carvalho, 2016). Além disso, tomo como horizonte de leitura a Análise Dialógica do Discurso - ADD - (Brait, 2004; Sobral; Giacomelli, 2016; Bakhtin, [1953] 2016; Volochinov, [1929] 2017). A partir da análise foi possível perceber como o material é rico em detalhes, com bastante incentivo ao letramento racial crítico, possibilitando deslocamentos no aluno-leitor e, também, em alguma medida, contribuindo para a formação dos docentes ao sugerir leituras, práticas e caminhos analíticos.

Palavras-chave: Letramento Racial Crítico; Literatura afro-brasileira; Sequência Didática; Pesquisa Afrocentrada.

ABSTRACT

By understanding the educational space as a privileged site for critical racial literacy practices, and Afro-Brazilian literature as a possible instrument for carrying out this pedagogical act, this dissertation has as its main objective the analysis of didactic sequences. This research investigates the spaces available for addressing critical racial literacy in materials on Afro-Brazilian literature. Thus, it seeks to reflect on which discourses about literacies and race are (de)legitimized in didactic sequences found in the work *Literatura Afro-Brasileira: Abordagens na sala de aula* (Duarte, 2014), aimed at the high school level and developed from Afro-Brazilian literary texts. This research becomes relevant by acknowledging, based on Kilomba (2020), that one of the mechanisms for the perpetuation of racist practices is the concealment of knowledge — literary knowledge included — produced by Black people in Brazil. Thus, in a preliminary analysis, the book organized by Eduardo de Assis Duarte stands out as one of the most comprehensive materials, enjoying wide acceptance among teachers and being easily accessible, as it is available in all major bookstores in the country. Theoretically, this study weaves a broad discursive fabric, as it addresses the macrosocial and political perspectives on the events that have shaped discourses on race in Brazil, and examines how the school becomes a space for the legitimation of these ideologies. In addition, it proposes a theoretical review of the concept of racial literacy and an understanding of this practice through Afro-Brazilian literature. To this end, grounded in Applied Linguistics from an INdisciplinary perspective (Moita Lopes, 2006), I adopt the Afrocentric paradigm (Asante; Mazama, 2009) and a Bakhtinian research approach (Souza & Albuquerque, 2012; Souza & Carvalho, 2016). Furthermore, the Dialogic Discourse Analysis (DDA) framework (Brait, 2004; Sobral & Giacomelli, 2016; Bakhtin, [1953] 2016; Volochinov, [1929] 2017) serves as the analytical horizon. The analysis made it possible to observe how rich the material is in detail, with strong encouragement of critical racial literacy, enabling shifts in the student-reader and, to some extent, also contributing to teacher education by suggesting readings, practices, and analytical pathways.

Keywords: Critical Racial Literacy; Afro-Brazilian Literature; Didactic Sequence; Afrocentric Research.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. BRASIL, <i>MEU NEGÓ</i>, DEIXA EU TE CONTAR: DISCURSOS SOBRE RAÇA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL	15
2.1 Narrativas e ideologias	15
2.2 Educação das relações étnico-raciais	25
3. PRÁTICAS DE LETRAMENTO RACIAL: UMA URGÊNCIA ÉTICA	31
3.1 Letramento Racial: a desaprendizagem da branquitude.....	32
3.2 Letramento Racial Crítico: uma prática possível.....	38
3.3 A Literatura Afro-Brasileira	41
4. APORTES EPISTÊMICO-METODOLÓGICOS	60
4.1 A Linguística Aplicada <i>IN</i> disciplinar e o pesquisador <i>in</i> -mundo	60
4.2 Definição do objeto de investigação	69
4.3 Contribuições do Círculo de Bakhtin	78
5. A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA REIVINDICA SEU ESPAÇO NA SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	92
6. (IN)CONCLUSÕES DE UMA PESQUISA INDISCIPLINADA	146
7. REFERÊNCIAS	150

1 INTRODUÇÃO

“— Olhe como é bonito esse negro...
— O negro bonito quer que a senhora se foda, madame!”
(Fanon, 2020, p. 90)

Esta dissertação tem como foco a investigação sobre espaços para a abordagem do letramento racial crítico em materiais sobre a literatura afro-brasileira. Assim, a questão de pesquisa que guia meu interesse é: Quais discursos sobre letramentos e raças estão presentes em sequências didáticas na obra *Literatura afro-brasileira: abordagens na sala de aula* (Duarte, 2014), voltadas para a etapa do Ensino Médio e construídas a partir de textos literários afro-brasileiros? Esse questionamento se desdobra da seguinte maneira: a) Que discursos sobre raça e sobre o processo de subjetivação da pessoa negra são construídos e/ou ressignificados nas sequências didáticas analisadas? b) Ao considerar que o material de análise tem como foco o uso pedagógico pelos professores de literatura, que discursos acerca do letramento racial crítico são refletidos e refratados na composição dessas sequências didáticas?

Introduzo este trabalho com a epígrafe do texto fanoniano presente no capítulo: a experiência vivida do negro, na obra *Pele negra, máscaras brancas* (2020). O autor da Martinica faz uma importante discussão sobre o processo de subjetivação da pessoa racializada como ‘negra’ em contraste ao processo de subjetivação da pessoa branca. Ao partir do entendimento de que ele é um objeto em meio a outros objetos, passa-se a vislumbrar o significado do signo ‘negro’, uma vez que, ontologicamente, o negro precisa sê-lo diante do branco.

É relevante começar este texto desta forma, tendo em vista que, ao tratar da relação entre raça, literatura afro-brasileira e letramento racial, estamos abordando uma materialidade que envolve corpos racializados, habitantes de um mundo espacial e temporal. Desse modo, existe uma dialética entre meu corpo e o mundo, caracterizada pela minha ancestralidade, pelos meus traços étnicos e fenotípicos. Escrevo a partir de um corpo que é *epistêmico*!

Parece-me indispensável, ao procurar tratar de tal temática, dizer algo sobre o que me trouxe aqui. O meu corpo-discente, o meu corpo-docente, o meu corpo-negro, o meu corpo-nordestino, o meu corpo-favelado e a minha escrita são perpassados por experiências, lugares e circunstâncias que constituem minha singularidade. Recorro, para esse exercício de

reflexão, às turvas memórias da minha infância. Vejo o meu eu de cinco anos na sala de casa, sentado no chão com minha mãe ao meu lado. Ela lê um livro infantil, não sei qual o título, mas trata de um menino que imaginava poder criar um foguete no quintal de sua casa e fugir para o espaço sideral. Enquanto ela lia, lá fora, ouço a explosão de uma granada. Em dado momento, em nossa casa, entra um policial fardado carregando um fuzil; ele nos encara e nós também o encaramos. O homem pergunta se pode revistar a casa. Com a medrosa permissão da minha mãe, ele abre a porta do guarda-roupa e olha o banheiro à procura de algum traficante que pudesse estar escondido. Eu ainda não sabia ler as palavras, mas já podia ler aquelas imagens do livro: o menino que constrói para si um foguete e foge para o espaço sideral; o menino que mora em área de risco e quer fugir para um lugar seguro.

Por meio dessa leitura do mundo, como bem aponta Paulo Freire (2001), passo a ter interesse pela literatura. Acrescento o fato de que apesar de quase sempre ter vivido no Rio de Janeiro, nasci no estado da Paraíba, consigo lembrar da mangueira e da bananeira que ainda existem no quintal da minha bisavó. Minha brasilidade é formada entre os sabores do cuscuz de milho amarelo e mungunzá misturados aos sons de funk e o sol quente do morro. Paralelamente, a desigualdade social, os racismos epistêmicos e simbólicos, a violência do policiamento contra o crime organizado conjuntamente me surgem como um longa-metragem, ao qual ainda tenho assistido.

Minha mãe, embora tenha interrompido os estudos pela gravidez precoce, sempre foi ávida leitora: o que sinaliza que, apesar de ter na escola espaço privilegiado, a literatura atravessa as diversas camadas da vida, sendo, portanto, um espaço de existência e um direito inalienável da humanidade. Eu a via lendo Machado de Assis, José de Alencar, Agatha Christie e os livros que eu trazia da biblioteca da escola. Dividíamos os livros, líamos juntos. O livro era o meu foguete rumo ao espaço. Assim, a favela foi o diário da minha íntima narrativa; a literatura, um caminho de busca por outros mundos. Realmente “há palavras que guardamos na infância porque nos confortam”.¹

Já na licenciatura em Letras, comecei a me indagar por que raramente os professores de literatura traziam autores negros, autores favelados, personagens com os quais de algum modo eu pudesse me identificar. Se a literatura também fala da sociedade, onde estariam as obras que narram essas experiências que me formaram? Como eu poderia ensinar a literatura da minha gente, inclusive para cumprir as demandas da lei nº 10.639/03, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996) e obriga o ensino de história e

¹ Tenório, Jeferson. *O Avesso da Pele*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

cultura afro-brasileira, se quase não tive, formalmente, contato com essas obras durante minha formação inicial? É a partir desses questionamentos que começo a tecer minhas reflexões.

Jota Mombaça (2017) nos fala sobre a ficção e o eixo canônico como construtores de formas de controle, já que não é possível construir o que não se pode imaginar. A literatura, o cinema e a arte são aparatos que imaginam esses lugares a partir da perspectiva majoritária de homens brancos, heterossexuais, cisgêneros e coloniais. Esse maquinário do poder projeta normas e modos de vida que são vistos como entidades inescapáveis, sendo assim, é necessário confrontar não a dimensão ficcional do poder, mas prioritariamente os sistemas valorativos, os rizomas axiológicos que configuram a realidade, bem como as articulações de manutenção dominante.

Ao tentar compreender a presença/ausência das literaturas afro-brasileiras na esfera educacional não se pode ignorar o contexto mais amplo que envolve essa pesquisa, bem como o meu próprio lugar de enunciação enquanto corpo-pesquisador. Para tanto, compreendo, junto à Mombaça (2017), que há máquinas no mundo, cujos objetivos residem na prática de mascaramento dos conflitos e das desigualdades estruturantes, sob o falseamento de verdades absolutas, neutras e universais. Esse maquinário é alimentado pelo poder, o qual opera ficções, como aquele do eixo canônico e sustenta um monopólio de violência. Sendo assim, é fulcral

Um processo denso de rearticulação perante as violências sistêmicas, que requer um trabalho continuado de reimaginação do mundo e das formas de conhecê-lo, e implica também tornar-se capaz de conceber resistências e linhas de fuga que sigam deformando as formas de poder através do tempo (Mombaça, 2017, p. 5)

Nesse viés, esta dissertação não pretende se colocar como detentora de verdades universalizantes, mas como materialidade de reimaginação desse maquinário de poder no tempo a qual vivemos. Defendo a necessidade de pensar em caminhos de abordagem da literatura afro-brasileira como estratégia de resistência à violência do cotidiano e ao racismo epistêmico e estruturante existente nos espaços educacionais. Esse sistema forjado na

necropolítica², que captura nossas vidas e nos põe em uma guerra, suscita a urgência de uma redistribuição da violência como postura de confronto e, também, de autocuidado.

A redistribuição da violência (Mombaça, 2017) é uma barricada que levantamos. Aqui surge um princípio: *nomear a norma*. Ao defender o trabalho com a literatura afro-brasileira, destaco a existência de um discurso literário que se diferencia do eixo canônico e braqueocêntrico³. É preciso nomear a norma, justamente porque a sua não-marcação a faz ter o poder de um elemento inquestionável, normativo e universal. Esse privilégio permite “o conforto ontológico, sua habilidade de perceber a si como norma e ao mundo como espelho” (Mombaça, 2017, p. 11); nesse mesmo jogo, ‘o outro’ se torna extremamente marcado e invisibilizado enquanto sujeito.

Partindo desse lugar de enunciação, dentre a temática de interesse, meu objetivo é pesquisar e analisar os discursos sobre letramentos e raças presentes em sequências didáticas na obra *Literatura afro-brasileira: abordagens na sala de aula* (Duarte, 2014), principalmente aquelas voltadas para a etapa do ensino médio, cujos textos constituintes fazem parte da literatura afro-brasileira.

O livro *Literatura afro-brasileira: abordagens em sala de aula* é coordenado por Eduardo de Assis Duarte, professor da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – e grande pesquisador sobre a temática, tendo também organizado o volume didático *Literatura afro-brasileira, 100 autores do século XVIII ao XXI*. Em uma análise prévia, considero esse material um dos materiais mais completos, tendo muita adesão por parte dos professores, além de ser de fácil acesso a eles, pois está à venda em todas as grandes livrarias do país.

Em resumo, uma vez que o material será mais extensamente descrito no capítulo metodológico da dissertação, a obra sob escrutínio se divide em três partes: na primeira parte, são apresentadas sugestões de leitura acerca da literatura afro-brasileira infantil e juvenil; na segunda parte, há 8 sequências didáticas para a etapa do ensino fundamental; na terceira parte, há 14 sequências didáticas para a etapa do ensino médio. Compreendendo a necessidade de fazer o recorte, e considerando que o Ensino Médio é a etapa em que a

² “[Achillie Mbembe] defende a ideia de um acoplamento entre os diagramas de poder–soberania-disciplina-biopoder-biopólítica-necropolítica – se configurando numa bio-necropolítica que nos coloca frente aos desafios atuais para pensar a emergência e pulverização microcapilares das relações e mecanismos de poder, principalmente em contextos sociais advindos dos processos de colonização e onde os elementos de colonialidade ainda são fortes. Nestes contextos, a vida (a bios) não foi o lugar historicamente onde as redes de poder encontraram territórios privilegiados, mas a morte e a possibilidade do matável constitui o organizador das relações sociais.” (Lima, 2018, p. 22).

³ Tomo emprestado o termo de Luciano Baniwa (2017) para designar a centralidade da branquitude nas diversas esferas da vida social e no atravessamento das práticas com a linguagem.

literatura é trabalhada como componente curricular de modo mais sistematizado, esta última parte será, portanto, o foco de análise desta pesquisa.

Este estudo dialoga teoricamente com as discussões das relações étnico-raciais, literatura afro-brasileira e letramento racial. Em termos de metodologia, vinculo meu trabalho ao campo da Linguística Aplicada na perspectiva *IN*disciplinar (Moita Lopes, 2006), opto pelo paradigma afrocentrado (Asante; Mazama, 2009) e pelo viés de pesquisa bakhtiniano (Souza e Albuquerque, 2012; Souza e Carvalho, 2016). Além disso, tomo como horizonte de leitura a Análise Dialógica do Discurso - ADD - (Brait, 2004; Sobral; Giacomelli, 2016; Bakhtin, [1953] 2016; Volochinov, [1929] 2017). Acrescento ainda que na seção de metodologia pretendo dissertar e justificar o porquê de minha escolha pela Linguística Aplicada *IN*disciplinar e pela teoria e análise de orientação bakhtiniana em uma pesquisa que envolve a questão da raça.

Resumidamente, este texto se organiza da seguinte maneira: no primeiro capítulo, busco discutir a visão macrossocial e política sobre os eventos que construíram os discursos acerca da raça no Brasil, e como a escola se torna o espaço de legitimação dessas ideologias. No segundo capítulo, proponho uma revisão teórica do conceito de letramento racial e o entendimento dessa prática por meio da literatura afro-brasileira. Já no terceiro capítulo, destaco o caminho metodológico desta pesquisa e discuto os pressupostos da epistemologia bakhtiniana como instrumentalidade de análise. Em seguida, apresento o quarto capítulo, responsável pela análise das sequências didáticas selecionadas, finalizando a dissertação com algumas considerações.

2 BRASIL, *MEU NEGO*, DEIXA EU TE CONTAR: DISCURSOS SOBRE RAÇA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL

Nesta primeira seção teórica, o objetivo é traçar um panorama acerca das narrativas, ideologias e principais discursos sobre raça que formaram a identidade cultural, bem como o imaginário social da nação brasileira. A partir desses construtos desloco meu olhar para a escola, pois compreendo-a como um espaço onde essas influências teceram modos de exclusão e discriminação. Por conseguinte, possibilitando a manutenção do racismo por denegação (Gonzalez, 2020) e o fortalecimento dos saberes coloniais em detrimento dos conhecimentos afro-brasileiros e indígenas. Concluo com os apontamentos sobre a legislação educacional que trata da educação para as relações étnico-raciais.

2.1. Narrativas e ideologias

Brasil, meu nego/Deixa eu te contar/A história que a história não conta/ O avesso do mesmo lugar/Na luta é que a gente se encontra/Brasil, meu denço/A Mangueira chegou/Com versos que o livro apagou/Desde 1500/Tem mais invasão do que descobrimento/Tem sangue retinto pisado/ Atrás do herói emoldurado/Mulheres, tamoios, mulatos/Eu quero um país que não está no retrato.

(*História para ninar gente grande*, 2019)

Em 2018, no dia 14 de março, Marielle Franco, mulher negra, ativista dos direitos humanos, mãe, lésbica, uma das vereadoras mais votadas do Rio de Janeiro e socióloga, foi executada junto ao seu motorista Anderson Gomes. Naquele contexto sócio-político, sua morte representava não apenas uma tragédia para sua família e amigos, como também um abalo de incertezas sobre o futuro que nos aguardava no Brasil, principalmente para aquelas pessoas que Marielle mais defendia, ou seja, os negros das favelas cariocas, como, por exemplo, do próprio Complexo da Maré, lugar onde ela havia crescido e morado. Essas incertezas surgiam de uma série de conflitos políticos que levaram ao avanço da extrema direita no Brasil⁴.

Assim, em 2019, a escola de samba Estação Primeira de Mangueira fez ressoar retumbantemente na Sapucaí os versos: “Brasil, chegou a vez/ De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês”. Foi com esses versos que a escola de samba fez seu protesto para chamar a atenção para um Brasil cuja história sofre constantemente da tentativa de apagamento e silenciamento de narrativas cuja centralidade não seja a classe dominante. Analogamente ao

⁴ Cf. Souza, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão a Bolsonaro*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

“país que não está no retrato”, procuro, nesta dissertação, escrever sobre esse Brasil que não aparece na literatura canônica, tentando compreender por quais mecanismos os apagamentos sobre nossa africanidade foram sendo tecidos pela história, gerando o racismo por denegação, mencionado pela Lélia Gonzalez (2020).

Dando prosseguimento, na obra *Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira* (2012), de autoria da historiadora Lilia Schwarcz, faz-se uma breve análise sobre o livro *Contos para crianças*, cuja data de publicação no Brasil ocorreu em 1912. De acordo com a autora, o livro é composto por múltiplas narrativas, de modo que o tema central foca em como uma pessoa negra pode tornar-se branca. Ao destacar o conto “A princesa negrina”, o leitor se depara com uma narrativa estruturalmente muito semelhante aos contos de fadas.

Em resumo, uma mãe da realeza lamentava-se de sua má sorte, pois mesmo após anos de casamento, ainda não tinha um filho. Certo dia, ela faz um pedido à sua fada-madrinha: “Oh! Como eu gostaria de ter uma filha, mesmo que fosse escura como a noite que reina lá fora”. O pedido, mesmo sendo uma metáfora, foi atendido de forma literal, pois nasceu uma criança “preta como carvão”. Esse fato causou comoção em todo reino e, não podendo a fada-madrinha transformar “a cor preta na mimosa cor de leite”, prometeu que, com a permanência da menina até os 16 anos no castelo, a menina teria sua cor transformada naquela que os pais tanto queriam. Entretanto, diante da desobediência àquela ordem, a profecia não só não se realizaria, como também o futuro dela “não seria negro só na cor”.

Ao que se sabe, Rosa Negra cresceu sendo descrita como “terrivelmente preta” pelos poucos serviçais que a acompanhavam. Um dia ela foi tentada por uma serpente, como no Éden, e, devido a sua inocência, deixou o palácio. Imediatamente, conheceu o horror e a traição do mundo. Em meio ao desespero, concordou em casar-se com “o animal mais asqueroso que existe sobre a terra” - “o odioso Urubucarú”. Conta-se que na noite de núpcias a menina não contendo as lágrimas, chorou demasiadamente, não devido ao fedor e à deformação do animal, mas porque nunca mais poderia se tornar branca. Enquanto lamentava, “Rosa Negra viu seus braços envolverem o mais belo e nobre jovem homem que já se pôde imaginar, e Urubucarú, agora o Príncipe Diamante, tinha os meigos olhos fixos sobre a mais alva princesa que jamais se vira.” Portanto, assim termina a história: belo e branco, o casal conheceu para sempre “a real felicidade”.

Gostaria de trazer outra breve narrativa para introduzir essa discussão.

Imagem 1: A capa do livro *Minha mãe é negra sim!*



Fonte: Santana (2008)

Analogamente, mais recente, em 2008, a autora Patrícia Santana publicou a obra acima “Minha mãe é negra sim!”, cujo título nos remete a uma contraposição discursiva em relação à primeira narrativa, pois há uma postura mais afirmativa sobre a negritude. Além disso, é fundamental observar como semioticamente a cor marrom desses corpos ilustrados preenche o fenótipo negroide, os lábios e narizes mais grossos e cabelos crespos. A história conta sobre o menino Eno, uma criança preta que é pressionada pela professora, em uma atividade escolar, a pintar o desenho de sua mãe de amarelo. Segundo a docente, essa cor tornaria o desenho mais bonito. O menino, então, fica incomodado, porque ele quer pintar de preto, e sua reação é se distanciar de todos, inclusive de seus familiares. Toda essa situação o afeta de modo tal que ele para de sorrir e perde o desejo de frequentar a escola. Somente depois de dialogar com a família, quando esta compreende o motivo de sua tristeza, ele procura no dicionário o significado da palavra <preto>.

Apesar disso, é apenas a partir dos saberes de seu avô Damião que ele começa a compreender as “dificuldades que as pessoas negras enfrentaram e enfrentam para serem aceitas neste mundo” (Santana, 2008, p. 22). Isso acontece quando o avô percebe a tristeza do neto, e o faz a seguinte pergunta: “Que banzo é esse, menino? Eno já sabia que banzo era uma tristeza de preto, vinha do tempo da escravidão, a saudade da terra, o medo da solidão em outros mares” (Santana, 2008, p. 20). É interessante observar a valorização do conhecimento ancestral nesse momento, aproximando-se de tradições africanas, em que o idoso é uma espécie de guardião de conhecimentos e valores do seu povo.

Ao final da história, Eno entrega a atividade para a professora da forma como ele queria, pintando o desenho de sua mãe da cor preta. Com orgulho e dignidade ele entrega o desenho e diz “Professora, meu desenho de mãe, não pinte de amarelo, pinte de preto em negro como é minha mãe, como é jabuticaba, o ébano, a beleza da noite escura. Pinte com a cor de mim mesmo” (Santana, 2008, p. 23).

Com essas duas narrativas, podemos apontar alguns elementos importantes para a nossa discussão. Primeiramente, é possível perceber como as histórias que nos são contadas formam e estruturam discursos, ideologias e constroem imagens em nosso imaginário. A primeira narrativa, do século XX, refrata discursos sobre eugenia, racismo, determinismo e darwinismo social (Schwarcz, 2012). Há, precisamente, uma ideia de branqueamento, com a implícita perspectiva de que o branco é melhor, ou seja, busca-se com aquela história propagar e reafirmar uma visão de mundo em que se contrapõem racialmente o negro e o branco, colocando este último como a norma a se seguir. Por outro lado, a segunda narrativa se alinha com as lutas do movimento negro ao pautar a importância da representatividade, da afirmação identitária positiva, da relevância do saber ancestral, do enfrentamento de práticas discriminatórias.

Além disso, ao propor uma pesquisa sobre o letramento racial crítico, é interessante começar a pontuar como a escola e a literatura na formação da criança são instâncias em que há a (des)legitimação de ideologias, discursos e saberes. Assim, essas duas narrativas funcionam como alegoria para denunciar a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira (Gonzalez, 2020, p. 68). O que seria essa *sintomática*, se não o próprio racismo? Lélia Gonzalez, muito pioneiramente, tece reflexões sobre o que hoje chamamos popularmente na academia como ‘lugar de fala’ para pontuar que o racismo à brasileira é específico, pois ao tentar silenciar os negros, reforça-se na negação de sua própria existência, o que ela chama de *denegação*.

O risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (*infans* é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa. (Gonzalez, 2020, p. 69).

O segundo conto deixa evidente a importância do questionamento por parte da criança, que não naturaliza a norma, mas ao se sentir desconfortável a coloca à prova. Portanto, este trabalho, como já tem sido feito desde o início, pretende nomear a norma e questioná-la como fuga desse maquinário de poder. Para isso, precisamos destacar alguns

aspectos históricos, sociais e políticos que envolvem o Brasil, em uma visão macro, e, consequentemente, o espaço escolar, em uma visão micro.

Historicamente, de acordo com Nei Lopes (2005), dá-se início a colonização desencadeada por Portugal no Brasil em meados do século XVI. Nesse processo violento, ao considerar frustrada a exploração da mão de obra dos povos originários, os colonizadores recorrem à África. O Porto do Rio de Janeiro constituiu-se como importante centro de introdução de pessoas escravizadas na região do Rio da Prata. Em apontamentos feitos por Michel-Rolph Trouillot (2016), dos aproximadamente 10 milhões de escravizados trazidos para o Novo Mundo, em média, 4 milhões foram enviados forçadamente ao Brasil. Além disso, nosso país também foi o último das Américas a abolir a escravidão, com a assinatura da Lei Áurea em 13 de maio de 1888, não pela bondade da Princesa Isabel, filha do Imperador Dom Pedro II, mas por uma sequência de motivações contextuais, tais como as seguintes: intensa luta popular, resistência dos escravizados, pressão política dos setores produtivos, rentabilidade do trabalho escravo e novos padrões civilizacionais que condenavam a escravidão. Ainda fazendo menção ao samba enredo da Mangueira: “Não veio do céu/ Nem das mãos de Isabel/ A liberdade é um dragão no mar de Aracati”.

Essa metáfora faz alusão à luta popular contra à escravidão no Ceará, primeira província em terras brasileiras a abolir a escravidão, em 1884, portanto, 4 anos antes da Lei Áurea. O *dragão do mar* é Francisco José do Nascimento, um líder abolicionista, que esteve à frente da revolta dos jangadeiros, cujo objetivo era impedir que o porto cearense fosse usado para embarque e desembarque de pessoas escravizadas. Sua frase famosa é “No Porto do Ceará não se embarcam mais escravos”.⁵

Vieram para cá muitos trabalhadores forçados das regiões centro-oeste e do leste africanos principalmente. Sua distribuição durante a Colônia e o Império se deu por quase todo território nacional. A saber, regiões como Maranhão e Bahia foram as mais fortemente marcadas por traços culturais. Estima-se que, em 1835, para uma população de aproximadamente 65 mil habitantes, a cidade de Salvador tinha cerca de 36 mil escravizados, sendo mais da metade deles africanos (Lopes, 2005, p. 226).

Mantinha-se forte fluxo de comércio com o continente africano, sobretudo a região do Golfo da Guiné, isso resultou em maior coesão dos iorubanos, especificamente os de Queto, o que levou suas influências religiosas serem mais notadamente apropriadas em diversas

⁵ Mais informações em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47409435#:~:text=Francisco%20Jos%C3%A9%20do%20Nascimento%2C%20conhecido,Fortaleza%2C%20presta%20homenagem%20a%20ele>. (Acesso em: 17/02/2025).

tradições culturais africanas no Brasil. Essas vertentes são, fundamentalmente, a macumba, “nome genérico e depreciativo dos cultos africanos” (Lopes, 2005, p. 226). Resumidamente, o candomblé, ligada à vertente jeje-nagô, foi difundido a partir da Bahia, além de outras vertentes, como, por exemplo, a umbanda, a quimbanda, o candombe, a jurema e os caboclos, a cabula e o omolocô. Algumas dessas também se sincretizam com o catolicismo e produziram outras formas de compreensão dos santos católicos.

Todas essas culturas conviviam nas senzalas de forma heterogênea, uma vez que muitas pessoas de diferentes origens habitavam esses lugares. Ali reuniam-se tradições, línguas, saberes, rezas, rituais, danças, tambores, atabaques, cortejos, festas e cerimônias. Assim, a música, o movimento do corpo, a oralidade do que não se podia escrever foram fontes de muita resistência e transmissão dos saberes. Como ressalta Lopes (2005), os saberes ancestrais também foram transmitidos pelos *itans*, ou seja, parábolas reveladas pelos odus, que são signos do oráculo Ifá. Conta-se que Orunmilá, sendo o orixá da adivinhação e da escrita, intimamente ligado a Exu, o senhor do caminho, escrevendo pelos outros orixás ensinou aos babalaôs a escreverem seus textos em opanifás, bandejas de adivinhação.

Assim, os *itans* constituem não apenas um simples gênero do discurso⁶, mas principalmente um conjunto de fundamentos das religiões de matriz africana, o qual configura um complexo prisma dessas cosmovisões. Por meio dele, refrata⁷-se a dimensão ética, ao focar em saberes e conhecimentos ancestrais transmitidos oralmente a serem respeitados; a dimensão estética, ao primar por uma semiose de origem Bantu e Iorubá, compreendendo a passagem do mito para o rito, haja vista que por meio desses conhecimentos foram construídos símbolos, práticas espirituais ritualísticas sobreviventes nas umbandas e nos candomblés brasileiros. Além de uma dimensão política, ao considerar esses construtos como práticas de resistência à tragédia da colonização.

Com isso, é possível compreender que, historicamente, o Brasil foi sendo construído intensamente por mãos negras, resultando para seus construtores um processo de marginalização e discriminação (Gonzalez, 2020, p. 226). Nesse contexto, Lélia Gonzalez reforça que falar sobre esse processo envolve abordar a contribuição dos negros para a construção dessa sociedade, mas também discutir sobre um silenciamento estrategicamente

⁶ Grosso modo, Bakhtin ([1953] 2016) compreende esse termo como *tipos de enunciados relativamente estáveis*. Mais a frente esse conceito será aprofundado.

⁷ ‘Refratar’ aqui é descrito como o uso que fazemos dos signos para entender o mundo, a partir das relações históricas e considerando a heterogeneidade das vivências concretas dos grupos sociais, que, por conseguinte, possibilitam diversas interpretações (refrações) desse mundo.

manipulado pela classe dominante, isso com o objetivo de que essa mesma sociedade se enxergasse como uma civilização de pessoas brancas, ocidental e masculina.

A autora aponta que a escolha de um sistema de representação supõe uma classificação, valoração e significação que faz referência a uma cultura dominante, impondo uma visão alienada de si mesma. Ela menciona como exemplo o papel da mídia, porém, nesta dissertação, podemos destacar a escola e a literatura como esses espaços onde a representação pode reproduzir essa alienação sobre nossa cultura. Isso porque

Desconhecemos totalmente a história das culturas e das civilizações africanas, e nos afirmamos num país europeu. O nosso conhecimento do passado europeu é extraordinário, mas o nosso desconhecimento em ideologia é isto, é um reconhecimento-desconhecimento, mas o nosso desconhecimento com relação à história da América pré-colombiana, com relação à história africana, é extraordinário. (Gonzalez, 2020, p. 228).

Desse modo, ao longo da história observamos que a sociedade se estratificou racialmente, contemplando os saberes europeus e minando os conhecimentos africanos, resultando em desigualdade social, valorando o branco em relação ao negro, hierarquizando culturas, discriminando terreiros e reproduzindo discursos racistas, afirmados sob sua própria negação. Na perspectiva de Gonzalez (2020), a ideologia é advogada daqueles que detêm os meios de comunicação, a estrutura educacional, as políticas educacionais e culturais, fazendo com que a produção cultural indígena, africana e afro-brasileira passe a ser vista como folclore, como produção menor, menos importante, artesanal.

Em diálogo com essa discussão, Trouillot (2016) tece uma teoria fundamental para compreender o funcionamento do silenciamento nas narrativas históricas. O posicionamento do autor é de que “a teoria da narrativa histórica deve reconhecer tanto a distinção quanto a sobreposição entre processo e narrativa” (2016, p. 52). Sendo assim, é por meio da descoberta do processo de produção e da sobreposição das narrativas que é possível desvendar o poder que permite ou silencia a narrativa, em outras palavras, o silenciamento é considerado como uma circunstância de criação, composição, recuperação e significância retroativa dos fatos. Com isso, a construção das narrativas históricas seria um estratagema para silenciar a história, e, principalmente, grupos sociais que fizeram parte da história. Nesse sentido, as narrativas passam a ganhar mais destaque do que a própria memória.

Para deixar mais evidente, primeiramente, é importante compreender que os seres humanos não apenas participam da história como atores, mas também como narradores. Eis aqui uma ambivalência: “história se refere tanto a ‘o que ocorreu’ quanto a ‘aquilo que se diz ter ocorrido’, o primeiro enfatiza o processo sócio-histórico; o segundo, nosso conhecimento

desse processo ou uma estória sobre esse processo” (Trouillot, 2016, p. 21). A nível de exemplo, podemos pensar sobre um elemento que logo mais será aprofundado: a ideologia da democracia racial. Ao afirmar que a história do Brasil é pautada em uma relação harmônica entre as raças, privilegia-se com isso uma determinada interpretação sobre o processo sócio-histórico da nação brasileira, em que se desconsideram vários outros aspectos. Assim, o autor destaca que a palavra ‘história’ oferece ambiguidade semântica e, por isso, o contexto deve ser integralmente considerado ao se fazer uma análise.

Com efeito, não nos interessa pensar sobre o que é a história, em sentido, essencialista, mas sim, pensar sobre o processo e as condições de produção de narrativas, porque

somente focalizando esse processo será possível desvelar as formas em que se entrelaçam num dado contexto os dois lados da historicidade. Somente através dessa sobreposição poderemos descobrir o exercício diferencial de poder que viabiliza certas narrativas e silencia outras. (Trouillot, 2016, p. 55).

Essa produção não ocorre de forma etérea e abstrata, mas concretamente por forças de poder. Mais do que quem exerce o poder, é preciso pensar sobre como isso acontece, entendendo que o poder não entra na história de uma vez, mas em momentos distintos e de diferentes ângulos. Em outras palavras, é preciso pensar em várias camadas da história. De acordo com Adichie (2019), é importante pensar em como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas, uma vez que tudo isso depende muito do poder. Nas palavras da autora, “o poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva” (Adichie, 2019, p. 12). Portanto, Chimamanda Adichie faz um importante alerta para o perigo de se contar uma história única, tendo em vista que ela cria estereótipos e constrói visões incompletas sobre as narrativas.

Até aqui discuti um pouco sobre nossas raízes históricas e sobre as dinâmicas de silenciamento de determinados saberes em detrimento de outros, agora precisamos pensar sobre dois momentos específicos que cristalizaram discursos raciais no contexto brasileiro, a saber: a ideologia do branqueamento (1890-1930) e a ideologia da democracia racial (1930).

No famoso texto “Discurso da Constituinte”, de Lélia Gonzalez, aponta-se que, após o fim da escravidão, o Brasil implementou uma série de políticas na intenção de embranquecer o país. Em nível de exemplo, no início da República, o Decreto n. 528 de 28 de junho de 1890 regularizou o serviço de introdução de imigrantes no país, destacando qual o tipo de indivíduo não era desejado, tornando-se a única nação da América que se negou a receber imigrantes não brancos:

Art. 1º E' inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos individuos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos á acção criminal do seu paiz, exceptuados os indigenas da Asia, ou da Africa que sómente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admittidos de accordo com as condições que forem então estipuladas. (Brasil, 1890).

Ao mesmo tempo que havia políticas na tentativa de afastar os não brancos, houve o movimento de atrair europeus. Assim, é possível compreender junto à Munanga (1999) que, com a abolição, uma questão crucial foi posta à construção da nação e de sua identidade: como transformar os negros ex-escravizados em cidadãos, considerando que a mentalidade do passado ainda não mudou, ou seja, o pensamento que considerava os negros como mão-de-obra animal e coisificada. Assim, “toda a preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnica brasileira” (Munanga, 1999, p. 51).

Com isso, a elite da época, que se via como branca, enxergava a pluralidade racial como um empecilho para a construção de uma nação aos moldes europeus. Desse modo, como aponta Munanga, todos os pensadores da época, com raras exceções, foram influenciados pelo determinismo biológico, acreditavam na inferiorização dos não brancos, principalmente os negros e na degenerescência do mestiço. Sendo assim, Sílvio Romero foi um dos autores que afirmavam que a mescla das raças no Brasil resultaria, após algumas gerações (dois ou três séculos), na homogeneização racial, favorecendo, neste caso, a raça branca.

Acrescenta-se, ainda, que de acordo com Abdias do Nascimento (2016), todo esse processo de embranquecimento, que deu origem à mestiçagem no Brasil, também é consequência da herança patriarcal de Portugal, o que levou a mulher negra a pagar um alto preço em nossa sociedade. O autor aponta que, na relação assimétrica entre senhor e escravo, além de considerar a proporção desigual de uma mulher para cada cinco homens, as mulheres negras escravizadas, quando não estavam sofrendo agressão dos senhores brancos, eram transformadas em prostitutas como meios de renda. Portanto, há de se considerar a ideologia do branqueamento como uma estratégia de genocídio, porque esse ato começou com o estupro da mulher preta, o que originou “os produtos de sangue misto” (Nascimento, 2016). Foi esse indivíduo, já chamado de pardo, mestiço, mulato, que se tornou símbolo da segunda ideologia: a democracia racial.

Dando prosseguimento, a partir de 1930, há uma nova forma de compreender a relação racial no debate acadêmico. De acordo com Munanga (1999), Gilberto Freyre, ao

refletir sobre a identidade nacional do Brasil, desloca o foco do conceito de raça para o conceito de cultura. Na obra clássica *Casa Grande e Senzala*, há a narrativa sobre o mundo agrário e latifundiário do nordeste brasileiro nos séculos XVI e XVII. No contexto em que há o trabalho com a cana-de-açúcar, nota-se um desequilíbrio entre sexos, cuja característica era a escassez de mulheres brancas. Para Freyre, o homem português, sendo de natureza flexível, aproxima-se da mulher negra escravizada, assim, a miscigenação harmônica é explicada como a origem da aproximação entre a casa grande e a senzala.

Chama a atenção a mudança de perspectiva, pois enquanto na ideologia do branqueamento o negro e sua influência cultural eram elementos que deveriam ser totalmente apagados, aqui na ideologia da democracia racial há o reconhecimento das contribuições advindas dos negros, indígenas e ‘mestiços’ como fatores positivos para a cultura. Assim, o autor conseguiu constituir o mito da democracia racial, ao defender que o cruzamento entre branco, negro e indígena se deu de forma harmoniosa e colaborativa na cultura brasileira. “Somos uma democracia porque a mistura gerou um povo sem barreiras, sem preconceito” (Ortiz *apud* Munanga, 1999, p. 80).

Kabengele Munanga (1999) nos ensina que a ideologia da democracia racial teve fortes influências na construção do imaginário coletivo em relação às discussões raciais no Brasil até os dias atuais. Isso porque

exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. (Munanga, 1999, p. 80).

Como resultado, há o encobrimento dos conflitos raciais, fazendo com que todos se reconheçam como brasileiros, por conseguinte, ora apagando, ora apropriando-se das características que constituem as particularidades das comunidades subalternizadas. É necessário enfatizar que, nessa dinâmica, as características do povo negro passam a ser “expropriada[s], dominada[s] e convertida[s] em símbolos nacionais pelas elites dirigentes” (Munanga, 1999, p. 80); a nível de exemplo, pode-se citar o samba, a capoeira, o candomblé, a comida e o futebol.

Essas duas ideologias ainda permeiam a nossa sociedade, elas estão enraizadas na cultura, nas instituições, na mídia, na escola e na literatura. Nesse sentido, a história e os discursos que formaram a identidade do país revelam um passado pautado na escravidão, na discriminação e no embranquecimento, o que resultou na marginalização de indivíduos

não-brancos. Com isso, a educação das relações étnico-raciais considera como importante a inclusão da história e da cultura de diferentes grupos sociais no currículo escolar.

2.2. Educação das relações étnico-raciais

Embora, como já discutimos, tenha existido muitas tentativas de apagamento dos saberes africanos, estes resistiram avidamente ao longo dos séculos e foram ressignificados na diáspora afro-brasileira. Hoje, tem-se um processo ainda muito lento e tímido da construção de uma episteme contra-hegemônica nos currículos escolares. Como apontam Junior e Ribeiro (2024), a história da educação no Brasil leva à reflexão sobre como o passado escravista afetou o acesso e a permanência da população negra no ambiente estudantil, o que gerou um processo de marginalização na construção das narrativas dominantes sobre a formação da nação.

Para nos ajudar a pensar esse processo, evoco o conceito de *epistemicídio*, na releitura feita por Sueli Carneiro (2023), pois permite melhor perceber as contradições existentes entre as vivências do negro e a relação com a educação. De acordo com a autora, esse dispositivo de racialidade

implica um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua capacidade cognitiva; pela carência material e/ou pelo comprometimento da sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. (Carneiro, 2023, p. 84).

Nesse sentido, alguns saberes passam a ser legitimados em detrimento de outros, há a valorização do conhecimento europeu à medida que os saberes africanos e afro-brasileiros são folclorizados e diminuídos. Impõe-se a necessidade de assimilação cultural da perspectiva dominante, colocando também em xeque a própria capacidade de apreensão dos indivíduos negros ao relegá-lo ao lugar de impossibilitado, no sentido de que ele não pode alcançar o conhecimento legítimo.

Para além disso, pesquisas como da Cavalleiro (2020) evidenciam como o espaço escolar pode ser agressivo para pessoas negras, uma vez que, desde a Educação Infantil, esses indivíduos podem sofrer atitudes discriminatórias por parte de colegas e professores. Assim, a

escola ao excluir e marginalizar os saberes africanos e afro-brasileiros, tende a contribuir para a manutenção de uma sociedade racista e com a mentalidade colonial.

No dia 20 de novembro de 1995, houve uma marcha que reuniu algo em torno de 300 mil pessoas em Brasília⁸. Naquele contexto, marcava-se os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares. Esse movimento reivindicava a luta contra o racismo, influenciando fortemente os debates que tentavam desmistificar a ideologia da democracia racial. Esse foi apenas um dos vários caminhos trilhados pelo movimento negro para impulsionar a atenção da política e da sociedade para essa discussão. Logo, como resultado, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei nº 9.394/96, no artigo 26, 4º parágrafo, estabeleceu que o ensino da História do Brasil deveria levar em conta as contribuições das diferentes etnias e culturas para a formação do povo brasileiro, com ênfase nas matrizes indígenas, africana e europeia. A intenção era deslocar o foco excessivo do currículo escolar na perspectiva colonial para o viés fundamentalmente complexo e pluriétnico, ao considerar a pertinência e o protagonismo dos negros e indígenas na cultura brasileira.

Sendo assim, com muita luta do movimento negro, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou em 2003 a lei 10.639/03 e, em 2008, a lei 11.645/08, que modificam a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), incluindo a obrigatoriedade, respectivamente, das temáticas “História e Cultura Afro-Brasileira” e “História e Cultura dos Povos Indígenas” no currículo oficial da rede de ensino. Compreende-se que é essencial discutir e valorizar as heranças culturais que constituíram nossa nação, lutar contra o racismo e contra todas as formas de discriminação cuja persistência se faz presente no espaço escolar. Ao colocar o caráter de obrigatoriedade, criou-se um respaldo mais incisivo para que esse debate se tornasse mais presente nas salas de aula.

Apesar disso, ainda em 2025, momento em que essa dissertação está sendo produzida, após 22 anos, há uma série de desafios encontrados no percurso dos professores que tentam aplicar essa lei. Pesquisas como a de Ferraro (2019) expõem os relatos dos docentes que denunciam a dificuldade de aplicação, principalmente quando tratam da dimensão religiosa. Ao trazerem para o espaço escolar os saberes e as discussões sobre os orixás, as religiões de matriz africana, o sincretismo entre cristianismo e as crenças vindas do continente africano, ainda se percebe, em muitos casos, uma resistência por parte da comunidade escolar, tais como alunos, pais, diretores e coordenadores. Isso faz com que muitos profissionais escolham

8

Fonte: <https://jornal.usp.br/noticias/especial-lei-10-639-legislacao-resulta-de-lutas-e-do-aprofundamento-de-debates-sobre-o-racismo/>. Acesso: 09/06/2025.

por omitir esses conteúdos acerca da formação da nossa cultura com o objetivo de evitar situações de violência.

Além disso, outras pesquisas (cf. Teixeira, Rosário e Nunes, 2023; Júnior e Ribeiro, 2023) têm apontado problemas como a falta de formação dos professores, falta de material didático adequado e currículo desatualizado. Esses são alguns elementos que acompanham as inúmeras tentativas de progresso feitas por profissionais dedicados, uma vez que embora a lei não encerre a jornada, ela tem sido fundamental na busca pelo acesso à educação da população negra.

Uma estratégia pedagógica e política para o fortalecimento da lei supracitada foi a homologação do Parecer CNE/CP3/2004, que institui as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*, cuja relatora foi a conselheira da Câmara de Educação Superior do CNE, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Nessa legislação há a defesa de que, ao longo do ano letivo, sejam realizados projetos que tratem da temática, assim como atividades que abordem de modo positivo a história dos afrodescendentes no Brasil, enfatizando sua participação na formação social e cultural. Esse caminho pedagógico foi uma escolha frente à necessidade de se combater a continuidade das desigualdades raciais após a abolição da escravidão.

No entanto, Abreu e Mattos (2008) afirmam que a história da cultura afro-brasileira e africana ainda ocupa pouco espaço, devendo, portanto, ser entendidos como categorias políticas historicamente construídas no interior dos movimentos e lutas por sujeitos que as elegeram. Nesse sentido, destacam-se algumas das estratégias pautadas pelas diretrizes: a primeira delas é o foco na historicidade de iniciativas e organizações negras, como, por exemplo, remanescentes de quilombos, associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, religiosas, de assistência, de pesquisa, grupos do movimento negro. “Assim, os estudantes podem reconhecer, de forma prática, que tradições e experiências confluíram para definir, hoje, a identidade negra dos grupos estudados.” (Abreu e Mattos, 2008, p. 15).

Uma segunda estratégia informada pelo parecer é trazer para o espaço escolar elementos tradicionais que resistem à mudança, como congadas, moçambiques, rodas de samba ou maracatus, entendendo como maneiras de ser e viver a cultura negra. Abreu e Mattos ratificam a importância de associar essas práticas com ações concretas da atualidade, a fim de mostrar aos estudantes como essas manifestações ainda são vivas e não elementos mumificados.

Uma terceira estratégia envolve questionar as datas atribuídas às comemorações cívicas ligadas à luta contra o racismo (13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo; 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra; 21 de março, Dia Internacional da Luta pela Eliminação da Discriminação Racial), sobretudo a data 13 de maio que foi festejada por abolicionistas e pelos próprios escravos, hoje, no entanto, tem sido considerada “dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição” (Abreu e Mattos, 2008, p. 16). É importante historicizar tais datas, confrontando com documentos de época, colocando em paralelo memórias da experiência de escravidão com mudanças na nossa história recente.

Outras estratégias também são destacadas, porém bastante voltadas para a disciplina de História. O importante a ser destacado é que essas diretrizes pautam no centro do debate os conceitos de raça, cultura negra, cultura afro-brasileira e pluralidade cultural. Esse conjunto de leis e diretrizes foram os principais documentos legais em relação a esse debate da educação para relações étnico-raciais até a promulgação, em 2018, da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Sendo assim, atendo-me agora, brevemente, ao lugar ocupado pelas discussões de raça na BNCC.

Em 2017, foi aprovada a versão desse documento para as etapas da educação infantil e para o ensino fundamental, já em 2018, foi homologada a versão para a etapa do ensino médio. Esse documento surge dentro de um contexto o qual carrega uma série de disputas políticas e forte influência neoliberal, tendo em vista o processo de reforma do novo ensino médio e engajamento por parte de instituições privadas. (cf. Amorim e Souto, 2020).

Assim, tem-se um documento que, diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM -, surge como norma, haja vista o caráter normativo, de lei, da BNCC. Nesse ínterim, Rocha e Melo enfatizam que “se a BNCC é a norma, e segundo o MEC, é obrigatória em todas as escolas públicas e privadas, a discussão explícita sobre gênero e raça nos é então apresentada como algo não essencial na educação formal” (2022, p. 247). Isso ocorre porque, de acordo com análise feita pelas autoras, a discussão sobre “diferenças” surge sem detalhamento em relação às subjetividades ali envolvidas e/ou ainda, como também apontam Silva e Silva (2021), o documento é carente no que tange à operacionalização dessa discussão.

Se estou compreendendo que o currículo nos apresenta o tipo de pessoa que a escola pretende formar (Silva, 1999), considero, portanto, que esse documento também envolve a questão identitária. Nesse sentido, o que a BNCC parece fazer é apresentar uma generificação e racialização dos corpos, pois é constituído por uma seleção de conhecimentos assépticos e

necessários à formação acadêmica, desconsiderando-se o significado de ser homem/mulher, branco/negro na sociedade vigente. Desconsiderando também o fato de que a própria escola educa corpos de meninas e meninos, negros e brancos, a partir de uma estrutura estabelecida, em que não raramente impera o racismo e o machismo.

O que ocorre é que, mediante termos como “respeito à diferença”, ocultam-se pontos sensíveis das demandas identitárias, pois “o que não é nomeado não precisa de discussão, e assim o desafio contemporâneo de uma sociedade efetivamente igualitária segue sem resposta” (Rocha e Melo, 2022, p. 250). De acordo com as autoras, há uma proposta de educação que aborda tudo e nada ao mesmo tempo, uma vez que os termos de raça, desigualdade, gênero sempre aparecem de forma superficial e genérica, sem concepções mais arraigadas em teorias e historicidade. Especificamente em relação à raça, afirma-se que o combate meramente burocrático não protege ninguém, por isso silenciar sobre o racismo corrobora sua manutenção, tendo em vista que a sutileza dessa violência se perde quando as ‘atitudes discriminatórias’ são nomeadas de forma vaga e imprecisa.

Um segundo problema é relativo à terceirização da responsabilidade, isso porque a BNCC passa para as escolas o dever para lidar com a questão racial. Segundo o documento: “as escolas devem proporcionar experiências e processos intencionais que lhes garantam as aprendizagens necessárias e promover situações nas quais o respeito à pessoa humana e aos seus direitos sejam permanentes” (Brasil, 2018, p. 463). Essa citação é apenas um exemplo dentre vários momentos que se lançam complexas tarefas para as instituições escolares.

Isso é confirmado em pesquisa realizada por Silva e Silva (2021), ao afirmarem que o tema “Educação das Relações Étnico-Raciais”, na BNCC, é mencionado como referência à legislação da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. No entanto, apesar de enfatizar que precisa ser transversal⁹ e integrador, o documento não explica como deve ser feito. Os autores acrescentam que no endereço eletrônico de acesso à Base existem materiais de apoio para implementação do documento, dentre eles há uma cartilha que apresenta “Temas Contemporâneos Transversais na BNCC, contexto histórico e pressupostos pedagógicos”. Esse material apresenta 15 TCTs, distribuídos em 6 macroáreas temáticas, mas não dialoga os conhecimentos apresentados com os componentes curriculares de ordem obrigatória. Além disso, de acordo com Silva e Silva, “expõe no documento que é

⁹ A BNCC entende esse termo como: “aquilo que atravessa. Portanto, TCTs, no contexto educacional, são aqueles assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e a trazem para a realidade do estudante. Na escola, são os temas que atendem às demandas da sociedade contemporânea, ou seja, aqueles que são intensamente vividos pelas comunidades, pelas famílias, pelos estudantes e pelos educadores no dia a dia, que influenciam e são influenciados pelo processo educacional.” (Brasil, 2019, p. 7).

de responsabilidade do professor e das instituições de Ensino promoverem esta articulação, havendo uma desresponsabilização do estado quanto ao cumprimento da legislação em sua efetividade.” (2021, p. 565).

Outro problema a ser destacado é que a educação das relações étnico-raciais surge como conteúdo relativo ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, mas como mera reprodução de conhecimentos curriculares os quais já são previstos, sem serem atravessados por uma formação de cunho antirracista. Assim, o material, ao relegar aos municípios e estados a responsabilidade de realizar a implementação desses saberes, permite que essas discussões surjam de forma pontual e descontextualizada, em muitos casos, presentes apenas no mês da consciência negra (novembro).

Portanto, é possível afirmar que a BNCC, no que concerne à educação das relações étnico-raciais, parece trazer essa concepção de forma pouco específica, com o objetivo de apenas atender a determinações jurídicas, bem como a obrigatoriedade prevista em lei. Contudo, não apresenta a promoção de uma educação antirracista e os meios concretos para realização dessa prática, terceirizando a responsabilidade à escola, na figura central do docente.

Por fim, tendo realizado uma discussão sobre o espaço ocupado por raça na educação brasileira e sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na legislação educacional, no próximo capítulo, passo a discorrer sobre a literatura afro-brasileira como prática de letramento racial crítico.

3 PRÁTICAS DE LETRAMENTO RACIAL: UMA URGÊNCIA ÉTICA

“Vou cuidar de seu cabelo”, disse com os olhos iluminados. Eram os gestos a substituírem as palavras de um vocabulário onde verbos como “amar” inexistiam. (*Salvar o Fogo*, Itamar Vieira Junior).

Ao discutir a literatura afro-brasileira como uma prática de letramento racial crítico é necessário abordar a dimensão estética, esta que permite ao leitor, diante do texto, ser atravessado por um estado de deslocamento a outras realidades e vivências – mesmo que sem sair do próprio lugar ou abandonar seu local de existência. Nesse processo de compenetração, o leitor pode ser resgatado e intimado a se posicionar eticamente diante de mazelas que configuram a nossa sociedade.

A epígrafe acima foi retirada da obra *Salvar o Fogo*, escrita pelo premiado escritor Itamar Vieira Junior, também autor de outras obras reconhecidas por público e crítica como *Torto Arado*. Nesse trecho em específico, Maria Cabocla unta os cabelos revoltos e crespos de sua irmã Luzia em um ato de amor. Essa ação constitui, no contexto da narrativa, uma série de significados, uma vez que Luzia é uma personagem odiada pela população, considerada feia e desprezível. Além disso, o ambiente onde vivem e a vida que elas experienciam é marcada pelas desigualdades sociais e de gênero, pelo racismo, pelas dores da fome e do trabalho servil com a terra. Sendo assim, no lugar da dor e do silêncio, surge um ato de amor, afeto e cuidado. Acrescenta-se também que, historicamente, esse é um tipo de cabelo estigmatizado e considerado feio¹⁰, sendo um signo marcadamente racializado na sociedade.

Com isso, é fundamental perceber como a forma da narrativa constrói na dimensão estética um lugar de afeto onde existe dor gerada pelo racismo, pela desigualdade social e pela violência de gênero. Assim, partindo dessas reflexões iniciais, pretendo discorrer, neste capítulo, sobre o letramento racial crítico como uma prática fundamental na sociedade e no espaço escolar para a desconstrução de narrativas e discursos racistas, mas também como um conjunto de ações pedagógicas para a formação de uma postura antirracista. Pretendo também discutir a especificidade do texto literário afro-brasileiro como um caminho possível para essa prática. Por fim, considerando a relação entre esses dois conceitos, passo a entender esse encontro a partir de uma dimensão estética, a qual Bakhtin ([1953] 2011) chama de exotópica, tendo em vista que é por meio do movimento de se deslocar e outrar-se que o indivíduo pode eticamente (re)construir seu mundo e a sua relação alteritária na sociedade.

¹⁰ Cf. Gomes, 2008.

3.1 Letramento Racial: a desaprendizagem da branquitude

O letramento é um conceito que se ampliou e, tendo sido apropriado em diversas áreas de estudo, passou a ser caracterizado a partir de sua semântica plural. A origem do termo vem do inglês *literacy*, cujo sentido, a princípio, está vinculado à ideia de condição de ser *literate*, que por sua vez remete ao estado ou condição daquele que aprende a ler e escrever. Além disso, nessa ideia há uma camada relacionada aos aspectos sociais, culturais e econômicos relativos aos efeitos produzidos por aqueles que detêm essa condição. Normalmente apresentado em contraste ao conceito de alfabetização, tem-se como contraposição o fato de que, enquanto este último foca no processo de aquisição da escrita e da leitura, o letramento está vinculado às práticas sociais que envolvem o ato de ler e escrever.

No Brasil, a ideia de letramento foi difundida principalmente pela professora e pesquisadora Magda Soares. De acordo com essa autora, pode-se definir esse conceito como: “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.” (Soares, 2009, p. 39). O letramento faz parte dos estudos da área de educação e linguagem. Em 1986, Mary Kato, em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, usou o termo pela primeira vez, referindo-se à língua falada culta. Naquele contexto, a autora buscava dar subsídios de ordem psicolinguística para a formação do professor em Letras, ocupando-se também, como ela mesma diz, da construção de uma teoria da aprendizagem da linguagem escrita.

Já em 1988, foi a vez de Leda Tfouni, no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*; nessa obra, propunha-se uma separação explícita entre o que se entendia por alfabetização e por letramento. Preocupada com a educação de adultos não alfabetizados, ela compreende que atitudes corriqueiras como pegar um ônibus, ler a bula de remédio, acessar ferramentas online podem ser práticas vivenciadas como momentos de resistência, já que para esses indivíduos existe uma limitação a qual perpassa a dimensão do acesso. Soares (2009) afirma que, provavelmente, essa foi a primeira vez que o termo ganhou caráter mais técnico como parte lexical dos estudos da Educação e da Linguística.

Desde então, a palavra tem sido usada como termo científico, porém, apenas em 1995, Ângela Kleiman, com o livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, publicou, no Brasil, a primeira obra que trazia no próprio título esse conceito. Seu trabalho teve repercussão nos estudos da linguagem e da educação, pois compreendia o escrito e o oral como elementos contínuos e não opostos, isso permitiu a

reflexão de que era necessário ampliar o universo textual do aluno, incluindo gêneros que antes não estavam tão presentes em sala de aula.

Hoje, como aponta a Sonia Rosa (2019), esse conceito se ampliou e dialoga com outras propostas como aquela do letramento racial. Nessa perspectiva, propõe-se a substituição de “ler e escrever” por “saberes”, ao considerar a prática do letramento racial enquanto uma atividade de aprendizado de saberes e conhecimentos entrelaçados por fios históricos, sociais, políticos e econômicos da experiência afrodiaspórica.

Essa transposição e ampliação do conceito vêm se amparando em estudos do modelo ideológico de letramento, a saber:

A concepção plural sobre o letramento aqui defendida remete-nos ao chamado modelo ideológico de letramento [...]. Trata-se de uma perspectiva que define o letramento como um conjunto de práticas plurais intimamente ligadas às estruturas culturais e de poder presentes na sociedade. Ler passa a ser compreendido, assim, como um ato político, como uma forma de ação social. (Oliveira, 2015, p. 87).

Portanto, é partindo desse entendimento que podemos compreender o letramento como lugar de oposição e disputa, bem como os espaços estruturados para seus usos e práticas. Especificamente, acerca da questão racial, é possível entender os embates com os letramentos dominantes aos quais somos submetidos e que refratam valores sobre a racialização dos corpos brancos, pardos, pretos e indígenas na sociedade brasileira. Nesse sentido, nas palavras de Street (2013, p. 53), é preciso tensionar “[...] o que conta como letramento em dado tempo e lugar e questionando ‘de quem’ são os letramentos dominantes e ‘de quem’ são os letramentos marginalizados ou que resistem”. Logo, passo adiante a discutir sobre a especificidade do letramento racial como importante construto que permite, em detrimento às relações étnico-raciais, abalar as estruturas racistas e coloniais formadoras de nossas identidades.

Dando prosseguimento, a discussão em torno do letramento racial tem avançado mediante às emergências advindas do racismo; é observável que estudiosos passaram a compreender esse problema como uma invenção dos homens brancos, portanto, não caberia apenas aos negros ter de resolvê-lo. Inicialmente, esse conceito surge em 2003 através da antropóloga France Winddance Twine, na deliberada intenção de desconstruir as práticas racistas na identidade racializada como branca. O caminho a ser seguido para esse trabalho seria justamente o da educação, tendo em vista que, ao se compreender o racismo como um

construto social e ideológico, seria indispensável um trabalho na direção de uma deseducação e reeducação.

Apesar de o trabalho ter surgido em 2003, apenas em 2012 o conceito passou a adentrar o espaço acadêmico brasileiro, por meio da pesquisa realizada por Lia. V Schucman, o que culminou no aumento de investigações em torno dessa temática, que entendiam o letramento racial como um horizonte de análise. Naquele contexto, a autora estava interessada em compreender como a ideia de raça e os significados acerca da branquitude¹¹ vinham sendo apropriados e construídos pelas pessoas brancas na cidade de São Paulo.

Em um trabalho de revisão bibliográfica feito por Pereira (2022), há uma contextualização desse letramento em relação aos letramentos críticos, o que nos chama a atenção. A saber, entende-se que a noção de letramento enquanto prática social não é algo recente, remontando à década de 1980. Foi com o entendimento dos estudos de *New Literacy Studies* (Novos estudos Sobre Letramentos/NLS) que as diferentes formas de se usar a linguagem passaram a ser consideradas dentro da variedade de práticas socioculturais.

Os letramentos são sempre um ato social e político, por tal, um espaço de disputa, onde é preciso considerar os domínios, isto é, os contextos estruturados nos quais são usados e apreendidos, e como estes não são acidentais e não variam aleatoriamente. Deste modo, os letramentos dominantes aos quais somos submetidos ao longo da vida refletem a racialização inerente a nossa sociedade. (Pereira, 2022, p. 2).

Portanto, é partindo desse contexto do letramento crítico, que Pereira (2022) apresenta o que se entende por letramento racial. A princípio, entende-se esse conceito como “processos sociais micro-culturais em que as hierarquias raciais são negociadas” (Twine, 2004, p. 881, tradução nossa)¹². É importante enfatizar que o termo “negociadas” não se refere a um acordo harmônico, mas sim às dinâmicas sociais de embates discursivos. Em outras palavras,

Letramento racial é um conjunto de práticas. Pode ser melhor caracterizado como uma "prática de leitura" - uma forma de perceber e responder individualmente às tensões raciais e estruturas raciais. Os critérios analíticos que empregamos para avaliar a presença do letramento racial [...] incluem o seguinte: 1) um reconhecimento do valor simbólico e material da Brancura; 2) a definição de o racismo como um problema social atual e não como um legado histórico; 3) um entendimento que as identidades raciais são

¹¹ “A branquitude é entendida aqui como uma construção sócio-histórica produzida pela ideia falaciosa de superioridade racial branca, e que resulta, nas sociedades estruturadas pelo racismo, em uma posição em que os sujeitos identificados como branco adquirem privilégios simbólicos e materiais em relação aos não brancos” (Schucman, 2012).

¹² No inglês: “[...] micro-cultural social processes in which racial hierarchies are negotiate [...]” (Twine, 2004, p. 881).

aprendidas e um resultado de práticas sociais; 4) a posse de gramática racial e um vocabulário que facilite uma discussão sobre raça, racismo e antirracismo; 5) a capacidade de traduzir e interpretar códigos raciais e práticas racializadas e 6) uma análise das formas como o racismo é mediado pelas desigualdades de classe, gênero, hierarquias, e heteronormatividade. (Twine & Steinbugler, 2006, p. 344). (Tradução nossa).¹³

Nesse sentido, alguns elementos devem ser considerados. O primeiro deles é que o racismo se constitui como uma ideologia que se aprende ao longo da vida. Embora seja complexo de defini-lo, evoco o conceito de Nilma Lino Gomes (2005) para nos ajudar a pensar:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (Gomes, 2005, p. 52).

No Brasil, ao pensar sobre o racismo, devemos considerar a *raça* a partir dos estudos sociais, uma vez que não estamos falando de raça no sentido biológico, mas sim no sentido cultural, social, psicológico, antropológico e político. É importante essa diferenciação, tendo em vista que, no senso comum, esse termo se conecta a um entendimento de que existe apenas a raça humana, o que faz silenciar e apagar a pluralidade de identidades. Esse fato está diretamente relacionado ao letramento racial, porque alguns estudos que deram à luz a essa prática nasceram de outros estudos, os quais têm sido chamados de “branquitude”. De acordo com Sônia Rosa (2019), inverteu-se o objeto, colocando como foco dos estudos a pessoa branca e não mais a negra, a partir do entendimento de que se os negros podem ser racializados, os brancos também devem ser. Com isso, há “uma desconstrução para o indivíduo branco quando é indagado sobre a cor de sua pele. Pensar sua condição de pessoa branca em uma sociedade racista é perceber seus privilégios” (Jesus, 2019, p. 37).

Logo, ao compreender que o racismo é uma ideologia que se aprende e forma identidades de modo hierárquico, o letramento racial se torna uma prática fundamental de

¹³ No inglês: Racial literacy is a set of practices. It can best be characterized as a “reading practice”—a way of perceiving and responding to the racial climate and racial structures individuals encounter. The analytical criteria that we employ to evaluate the presence of racial literacy are drawn from a longitudinal ethnography of British interracial families conducted by Twine (2004, 2006, 2007), and include the following: 1) a recognition of the symbolic and material value of Whiteness; 2) the definition of racism as a current social problem rather than a historical legacy; 3) an understanding that racial identities are learned and an outcome of social practices; 4) the possession of racial grammar and a vocabulary that facilitates a discussion of race, racism, and antiracism; 5) the ability to translate (interpret) racial codes and racialized practices; and 6) an analysis of the ways that racism is mediated by class inequalities, gender hierarchies, and heteronormativity. (Twine & Steinbugler, 2006, p. 344).

aprendizado para (des)construção de saberes em virtude das relações étnico-raciais, sobretudo aquelas que privilegiem não apenas o ser negro, mas também a pessoa racializada como branca, uma vez que esta última é considerada como a norma no espaço social.

Em segundo lugar, as instituições brasileiras reforçam essa discriminação devido aos discursos cristalizados de eugenia e democracia racial. Acrescenta-se, também, que, estruturalmente, a sociedade a qual vivemos recusa o racismo em que se ancora, uma vez que as pesquisas apontam o fato de que neste país as pessoas afirmam existir o racismo, mas não se veem como racistas, o que nos leva ao questionamento de onde se esconde esse racismo velado. Mais detalhadamente, sinalizo dados de pesquisa realizada no ano de 2023, na qual avaliou-se a percepção sobre o racismo no país. Entre algumas das conclusões dessa pesquisa, uma chama a atenção: para 81% das pessoas o Brasil é um país racista, ao passo que 85% dos pesquisados discordam terem praticado ou tido alguma atitude considerada discriminatória com pessoas pretas ou pardas.¹⁴

Essa contradição é resultado dos discursos cristalizados já comentados acima, os quais são reforçados pela mídia e pelas instituições, fazendo com que as pessoas entendam existir o racismo, mas não reconhecerem suas próprias atitudes racistas. Sendo assim, o racismo à brasileira é projetado no outro e se mantém por denegação (Gonzalez, 2020). Por isso, o letramento racial também é importante para ajudar a identificar esses discursos que se embrenham na linguagem, na construção das imagens e dos estereótipos, na forma de enxergar o outro e nas interações entre indivíduos.

Em terceiro lugar, essa forma específica de racismo, a qual Fanon (2008) caracterizou como patologia, gera uma consequência para as pessoas negras neste país. A pessoa racializada como negra ao se olhar no espelho e não se ver devido ao fato de crescer em um país que adora ao branco, pode passar a querer essa brancura.

O mundo branco, o único honesto, rejeitava minha participação. De um homem exige-se uma conduta de homem; de mim, uma conduta de homem negro – ou pelo menos uma conduta de preto. Eu acenava para o mundo e o mundo amputava meu entusiasmo. Exigiam que eu me confinasse, que encolhesse. Mas eles iam ver! (Fanon, 2008, p. 107).

As pressões e discursos formadores da identidade do negro podem fazê-lo criar mecanismos de exclusão com outras pessoas da mesma raça, o que no senso comum surge

¹⁴ Freire, Simone. Brasileiro vê racismo, mas não se considera racista, diz pesquisa. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/redacao/2023/07/27/pesquisa-percepcoes-sobre-racismo-no-brasil.htm>. Acesso em 07/04/2025.

através de falas e afirmações de que o negro muitas vezes é racista com outro negro. O que ocorre, na verdade, é que não raramente pessoas brancas utilizam esse pensamento para tentar se eximir da culpa ou diminuir a gravidade de seu próprio pensamento racista. Fanon, tendo estudado profundamente a psicologia e a psicanálise na França do século XX, compreendia que o negro cresce com referências quase sempre da branquitude como algo positivo: o padrão de beleza, o protagonismo, o lugar de poder etc. Ao mesmo tempo que tudo aquilo que está relacionado ao preto é considerado negativo, desde a linguagem utilizada até as manifestações culturais e as características de beleza. O resultado dessa dicotomia é uma patologia psicológica.

Acrescenta-se a isso, mais uma vez, a importância do letramento racial ligado aos estudos da branquitude, pois, de acordo com Bento (2022), costumeiramente o branqueamento é considerado como um problema do negro, como se simplesmente descontente com sua negritude o negro passasse a querer se apropriar e se identificar com a branquitude. Isso seria desconsiderar os processos engendrados pela própria elite para fomentar esse discurso de que o negro simplesmente ‘inveja’ o branco.

Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais. (Bento, 2002, p. 25).

Esses elementos aqui destacados são apenas alguns que nos chamam mais atenção para a composição desta dissertação, mas, de fato, há outros aspectos que poderiam ser mencionados e investigados, uma vez que há bastante complexidade ao se tratar de tal temática. A intenção, mais à frente, é compreender como a literatura brasileira reforçou esse tipo de ideologia e como a literatura afro-brasileira pode contribuir para a percepção de outras formas de entendimento das identidades raciais.

Por hora, já tendo discutido o letramento racial (LR) como uma prática sócio-educacional necessária para (des)construção de discursos e ideologias racistas, precisamos entender um pouco mais sobre os estudos desse horizonte de leitura e diferenciá-lo do que autores do campo da Linguística Aplicada têm denominado por letramento racial crítico (LRC).

3.2 Letramento Racial Crítico: uma prática possível

Primeiramente, é importante entender que o conceito de letramento racial, ao ser apropriado por pesquisadores brasileiros, tem ganhado relevo nas áreas da educação e da linguagem. De acordo com Ferreira (2014), alguns temas de interesse tem sido as ações afirmativas, as cotas nas universidades, os estudos raciais críticos em contextos escolares e universitários, o papel da mídia na abordagem/representatividade do negro e de sua cultura, os estudos sobre o livro didático e os diversos setores da vida nacional.

Em pesquisa realizada por Pereira (2022), identificou-se um aumento das investigações sobre esse conceito a partir de 2019, quando o termo letramento racial (LR) começa a conviver com o termo letramento racial crítico (LRC), este último introduzido pela pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira. Portanto, aqui cabe uma diferenciação importante, pois enquanto o LR é um termo filiado aos estudos da branquitude, o LRC é filiado à Teoria Racial Crítica.

O LR parte do entendimento primordial, como já temos comentado, de que os brancos têm um papel a desempenhar no combate ao racismo, o que justifica “[...] apontar para a importância de estudar os brancos com o intuito de desvelar o racismo, pois estes intencionalmente ou não, têm um papel importante na manutenção e legitimação das desigualdades raciais” (Schucman, 2012, p. 14).

Já o LRC, através da Teoria Racial Crítica, entende, junto à Ladson-Billings, que é “[...] uma importante ferramenta intelectual e social para a desconstrução, reconstrução e construção: desconstrução das estruturas e discursos opressivos, a reconstrução da agência humana, e construção da equidade e relações de poder socialmente justas.” (1998 *apud* Ferreira, 2014). Sobre a Teoria Racial Crítica, Ladson-Billings, ao levar o conceito para a área da educação, considera o atravessamento de raça como fulcral para a compreensão de suas pesquisas. Assim, o LR se tornou LRC porque passou a entender a interseccionalidade como um aspecto fundamental das discussões propostas, pois não seria suficiente olhar apenas para raça, classe ou gênero como elementos díspares. Apesar das diferenças, “o fato é que independente da filiação teórica, LR e LRC estão sempre apontando para um conjunto de práticas que têm por objetivo permitir que as pessoas brancas e não brancas percebam a racialização inerente à nossa sociedade”. (Pereira, 2022, p. 6).

Outra informação importante apontada por Pereira (2022) é que tanto LR quanto LRC, no mapeamento feito acerca das pesquisas que se utilizam desses conceitos aqui no Brasil, não raramente, são usados com pouca precisão, ou seja, sem muita conceituação evidente. Em

alguns casos, eles são termos apenas citados, mas não operacionalizados como categorias de análise e, em outros casos, aparecem nos títulos, mas sem muita relevância no corpo do trabalho. Por isso, considero importante explicar as origens que sustentam a epistemologia do LRC. Devido ao fato desta dissertação se relacionar mais com essa perspectiva, é fundamental explicar mais um pouco sobre suas origens e concepções para que possamos, se possível, pensar em um caminho de articulação com as discussões aqui propostas.

Como aponta Ferreira (2014), a Teoria Racial Crítica - TRC - ou a também conhecida Teoria Crítica da Raça é inicialmente pensada nos EUA para estudar o campo legal, isso porque houve um rompimento, na década de 1970, entre os Estudos Críticos do Direito e as teorias pós-críticas. Aqueles focavam apenas em classe social como causa dos problemas nacionais, essas passam a pensar em um modelo baseado na interseccionalidade, cujos atravessamentos de raça, classe, gênero e identidade sexual são essenciais para compreender a discriminação. Os pensadores que incentivaram essa forma de explicar as tensões no país atuaram principalmente a partir dos anos 1980, pois entendiam que a luta pelos direitos civis dos anos 1960 precisava ser mantida, uma vez que o racismo e o machismo são lidos como problemas de ordem estrutural.

Incentivados por tentar compreender a desigualdade escolar, por volta de 1995, Ladson-Billings e Tate transpõem essa discussão para a área educacional. Em suas pesquisas, os autores chegaram à conclusão de que raça era o principal fator que explicava a diferença no desempenho escolar entre estudantes negros e brancos nos EUA. Desde então, autores têm se debruçado sobre esses estudos no campo da educação, tendo sido Aparecida de Jesus Ferreira, professora e pesquisadora brasileira, a responsável por integrar esse conceito com os estudos da linguagem, na área de LA.

De acordo com Tate (1997), há cinco princípios que definem a Teoria Racial Crítica (Critical Race Theory):

1. A Teoria Racial Crítica reconhece que o racismo é endêmico na sociedade estadunidense, profundamente impregnado do ponto de vista legal, cultural e mesmo psicológico (Tate, 1997, p. 234).
2. A Teoria Racial Crítica atravessa barreiras epistemológicas, pois usa de várias tradições, como, por exemplo, lei e sociedade, feminismo, marxismo, pós-estruturalismo, estudos críticos legais. Dessa forma obtém uma análise mais completa de raça (Tate, 1997, p. 234).
3. A Teoria Racial Crítica reinterpreta o direito aos direitos civis à luz de suas limitações, mostrando que as leis para reparar a desigualdade racial são sempre minadas antes mesmo que elas sejam completamente implementadas (Tate, 1997, p. 234-235).
4. A Teoria Racial Crítica retrata as afirmações legais dominantes de neutralidade, de objetividade, de “color blind” de não ver cor e a

meritocracia como camuflagem para o próprio interesse de entidades poderosas da sociedade (Tate, 1997, p. 235).

5. A Teoria Racial Crítica reconhece o conhecimento experiencial das pessoas de cor (Ferreira, 2014, p. 242).

Partindo desses pontos, Milner e Howard (2013) fizeram algumas adaptações, resumindo os princípios da Teoria Racial Crítica da seguinte forma: (1) *a intercentricidade de raça e racismo*. A TRC na educação tem como premissa basilar o fato de que a raça e o racismo são endêmicos e permanentes na sociedade dos EUA, além disso, a intersecção com gênero, classe e sexualidade é característica primordial nesse modelo. (2) *o desafio à ideologia dominante* descreve a recusa ao pensamento de neutralidade, recusa do discurso que defende não existir racismo, recusa do discurso que diz não ver cor, uma vez que essas afirmações buscam manter o racismo sob o mascaramento das diferenças identitárias. (3) *o compromisso com a justiça social*, pois busca pela convergência de interesse dos ganhos de direitos civis, como o acesso ao ensino superior. (4) *a perspectiva interdisciplinar*, tendo em vista a necessidade de análise multifacetada de como raça, racismo e discriminação se manifestam, logo é necessário a extensão para além de fronteiras disciplinares; (5) *a centralidade do conhecimento experiencial*. Este último princípio incorpora a perspectiva de pessoas negras sobre si mesmas e sobre suas próprias histórias, entendendo o conhecimento empírico desses indivíduos enquanto saber valioso.

Em diálogo com esse arcabouço, as sequências didáticas que serão analisadas mais à frente estão interligadas com esses princípios, sobretudo pelo fato de que o aspecto interseccional é relevante para compreensão desse material, haja vista que não apenas a questão de raça está em foco, como também a figura da mulher negra e as questões relativas à classe social.

Portanto, o letramento racial crítico discutido aqui, ao qual esta dissertação se alinha, é entendido como uma prática pedagógica possível no espaço educacional para desaprendizagens de discursos e ideologias de cunho racistas que vigoram em nosso país. Essas práticas buscam construir também saberes de termos acerca das relações étnico-raciais e conhecimentos sobre experiências de pessoas racializadas como negras. Tudo isso com a finalidade de que através desses atos educativos os indivíduos se emancipem em direção a uma sociedade mais igualitária.

Para tanto, destaco que a área de linguagem também “é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade” (Ferreira, 2014, p. 250). Além disso, reforço que esse trabalho deverá ser feito considerando

não apenas as pessoas pretas, pardas ou indígenas, mas também as pessoas racializadas como brancas, porque é necessário “mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar”. (Ferreira, 2014, p. 250).

Tendo compreendido as bases que fundamentam o LRC, passo, a seguir, a discutir o papel da literatura afro-brasileira na construção de práticas do letramento racial crítico.

3.3 A Literatura Afro-Brasileira

Até aqui construí uma rede dialógica de saberes em relação ao letramento racial crítico enquanto um caminho possível de (des)aprendizagens sobre raça no espaço da comunidade escolar. A partir de agora volto meu olhar para tentar compreender a literatura afro-brasileira como uma ferramenta dessa prática de letramento.

A fim de tornar o texto mais organizado, optei por subdivisões. Sendo assim, procuro investigar as tensões existentes sobre o conceito em flutuação, os aspectos sócio-históricos constituintes dos discursos da literatura afro-brasileira, os critérios definidores na perspectiva de Duarte (2020) e finalizo esse capítulo colocando em diálogo essas referências com a perspectiva bakhtiniana. Esse movimento se justifica nesta dissertação por dois motivos: o primeiro porque defendo a existência de uma dimensão estética do texto literário afro-brasileiro que é diferencialista, não-canônica e contracolonial¹⁵. O segundo motivo é que essa dimensão possibilita na prática do letramento racial crítico um movimento de deslocamento exotópico (Bakhtin, [1953] 2011) para reimaginação de mundos e de comportamentos sociais.

3.3.1 Flutuação do conceito

Se o porão do navio negreiro e o cemitério são considerados como paisagens inaugurais da experiência, é preciso indagar sobre as modalidades discursivas que os africanos e os afrodescendentes geraram em terras brasileiras. (Pereira, 2022, p. 24).

¹⁵ Diferente do decolonialismo, que busca superar a colonialidade academicamente, a contracolonialidade de Pereira (2022) foca na defesa dos territórios tradicionais, dos saberes, das narrativas e modos de vida dos povos colonizados (quilombolas e indígenas).

Os estudos sobre literatura de autoria negra são recentes, entretanto, já existe algum arcabouço teórico significativo em torno desse tema. Inicialmente, é importante ter em mente que é preciso pensar, terminologicamente, sobre as ideias de literatura negro-brasileira e de literatura afro-brasileira, uma vez que, com o sequestro de vidas negras escravizadas e tratadas por séculos como mão de obra animal, faz-se necessário questionar sobre quais discursos possíveis e caminhos formais da estética literária poderiam dar conta de refratar a experiência da diáspora. Por isso, como afirma Conceição Evaristo (2009), algumas vozes vêm afirmando a existência de um *corpus* literário específico na Literatura Brasileira. Esse conjunto de obras e autores têm se debruçado sobre as experiências, subjetividades, particularidades de uma luta coletiva de pessoas negras na sociedade.

Para isso, faz-se mister contemplar os termos que estão em flutuação em relação a esse corpus: literatura afro-brasileira, afrodescendente, afrodiaspórica, negra ou negro-brasileira. Essa variedade de termos tem convivido ora como demarcações epistêmicas específicas, ora como sinônimos. O debate sobre qual seria o melhor termo para se usar, de acordo com Maringolo e Marra (2020), é reflexo das próprias tensões étnico-raciais, bem como dos debates acadêmicos e/ou do movimento negro. Além disso, fica evidenciado como, diferentemente do termo Literatura Brasileira – este sim, já bem estabelecido –, a produção literária de autoria negra ainda tem construído seu assentamento na tradição dos estudos teóricos sobre sua particularidade.

Fazendo um adendo, é importante frisar que o conceito de literatura, no que tange à poética afro-brasileira, destoa daquele apresentado pelo cânone literário¹⁶ solidificado. A nível de exemplo, Pereira (2022) defende a existência de uma base estética afrodiaspórica na literatura brasileira, separando em duas vertentes Orfe(x)u e Exunouveau. A primeira se refere, grosso modo, à reiteração no domínio literário dos atributos sagrados de Exu, já a segunda seria a interpretação crítico-criativa desses mesmos atributos. Ao organizar uma microantologia sobre a mitopoética de Exu, o autor propõe outra forma de conceber o discurso literário, pois engloba outras expressões como a música, o cinema, a arquitetura, considerando essa modalidade estética no campo epistemológico iorubá.

Assim fica evidenciada a luta pelo reconhecimento da base estética não branqueocêntrica, pois, embora já surja desde a década de 1980 nos espaços acadêmicos, como em cursos de graduação e pós-graduação, listas de obras para vestibulares ou no meio

¹⁶ Para Edmilson Pereira (2022) o cânone tem importância para a legitimação estética, mas também é importante pensar em um cânone de ruptura, ou seja, aquele que se pretende fazer e refazer continuamente, alinhado às demandas políticas, sociais e estéticas que recusam àquelas impostas por grupos sociais dominantes.

editorial, ainda assim, não há propriamente uma subárea estabilizada nos estudos de Teoria Literária ou Literatura Brasileira que abarque essas obras de autores negros/as no Brasil (Duarte, 2020).

A efervescência na direção da ruptura foi muito estimulada pelo trabalho realizado pelos pensadores de organizações como o Quilombhoje, responsável por divulgar e publicizar os *Cadernos Negros*, desde 1978. Por meio desse pioneirismo, começou a se configurar um discurso sobre o que seria essa literatura negra. Amaro (2023) afirma que, pela geração *Cadernos Negros*¹⁷, a partir do volume 18, é originalmente conhecida como literatura afro-brasileira a produção de escritos literários produzidos por pessoas negras. Esse termo também aparece no livro *Criação crioula, Nu elefante branco*¹⁸, no entanto, a mesma geração *Cadernos Negros* também reivindica a nomenclatura literatura negra.

Ainda sobre esse debate, podemos citar, como exemplo, o trabalho de Conceição Evaristo, que assume o termo “afro-brasileira” para acompanhar o termo “literatura” durante o corpo do texto, tal seja: “Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade”. Para mostrar um pouco essa tensão acerca dos termos, segundo Semog (2019), a literatura afro-brasileira é um conceito mais recente, assim, não há possibilidade de seu uso como um paradigma, mas sim como um conjunto de parâmetros e princípios que constituem um modelo, cuja função é combater e superar o racismo.

Entres os escritores, Cuti, um dos fundadores e idealizadores dos *Cadernos Negros*, é responsável por apresentar um dos conceitos de maior força, pois ele defende a categoria de “Literatura Negro-Brasileira” em contraste ao termo “Literatura Afro-Brasileira”, em obra de mesmo nome lançada em 2010. Nas palavras do autor:

denominar de afro a produção literária negro-brasileira (dos que se assumem como negros em seus textos) é projetá-la à origem continental de seus autores, deixando-a à margem da literatura brasileira, atribuindo-lhe, principalmente, uma desqualificação com base no viés da hierarquização das culturas, noção bastante disseminada na concepção de Brasil por seus intelectuais. (Cuti, 2010, p. 35).

Para melhor compreender essa crítica, Cuti aponta seus argumentos. Primeiramente, compreende-se que, desde o início dos estudos sobre o negro no Brasil, houve uma animosidade influenciada pelas teorias racistas do período que davam enfoque à africanidade.

¹⁷ Os "Cadernos Negros" são uma série de publicações literárias que, desde 1978, têm desempenhado um papel fundamental na divulgação da literatura afro-brasileira. Criada pelo coletivo [Quilombhoje](#), a série reúne poemas, contos e outras formas de expressão de autores negros, promovendo a visibilidade da cultura e da história afro-brasileira.

¹⁸ XAVIER, Arnaldo; Cuti; ALVES, Miriam (Orgs.). *Criação Crioula, Nu Elefante Branco*. São Paulo: IMESP, 1986.

Os escritores tratarão os temas em relação à vivência do negro a partir de ideias vindas da Europa, abordando, nesse caso, o encontro entre os povos, principalmente no que tange à dominação colonizadora. Nesse contexto, buscava-se, como já vimos, a construção de uma identidade nacional, uma *fantasia de futuro* (nas palavras de Cuti), um futuro em que a raça dominante no país fosse a branca.

Na literatura, o processo de escravização será tratado por meio de um viés de preconceito e inferiorização. Isso ocorre no Romantismo, mas também no próprio Modernismo, uma vez que mesmo este segundo, no século XX, caracterizando uma nacionalidade inspirada nos pobres e indígenas, tem a forma estética de suas construções literárias se pautando apenas em folclore e não em conflitos. Assim, “a literatura, como reflexo e reforço das relações tanto sociais quanto de poder, atuará no mesmo sentido ao caracterizar as personagens negras, negando-lhes complexidade e, portanto, humanidade” (Cuti, 2010, p. 16).

Destarte, a personagem negra passa a ter duas opções: morrer ou sua descendência clarear. Em nível de exemplo, tem-se obras como: *O mulato*, de Aluísio de Azevedo; *Bom crioulo*, de Adolpho Caminha; *Negro Leo*, de Chico Anísio (como exemplos da eliminação); *Os tambores* de São Luís, de Josué Montello, e *Viva o povo brasileiro*, de João Ubaldo Ribeiro (como exemplos do clareamento dos descendentes); e, *O presidente negro*, de Monteiro Lobato (exemplo de esterilização de toda a raça negra). Essas obras e outras são um conjunto alinhado às ideologias do branqueamento e da democracia racial, pautadas em ideias de hierarquia das culturas em que as manifestações advindas de África passam a ser consideradas inferiores, tendo o cruzamento biológico no Brasil como futuro de um povo moreno e ausente de tensão racial.

Com isso, Cuti afirma que denominar de *afro-brasileira* a literatura que ele chama de *negro-brasileira* é induzir a um discreto retorno à África; é um “afastamento silencioso do âmbito da literatura brasileira para se fazer de sua vertente negra um mero apêndice da literatura africana” (Cuti, 2022, p. 36).

Entende-se, ainda, que a literatura africana não combate o racismo brasileiro, além do mais, ao pensar no continente africano, estamos considerando em torno de 54 países diferentes e nem todos são majoritariamente compostos por pessoas negras. Assim, na visão do autor, estaríamos evitando a diversidade do continente. Dessa forma, “a literatura negro-brasileira nasce na e da população que se formou fora da África, e de sua experiência no Brasil” (Cuti, 2022, p. 44), enquanto a literatura dita afro-brasileira, na perspectiva desse

autor, não necessariamente estaria afirmando sua identidade negra e seu posicionamento contra o racismo, sendo, inclusive, uma nomenclatura associada apenas à academia.

Pereira (2006), por sua vez, ao debater esse desenlace teórico, chama a atenção ao afirmar que “a literatura afro-brasileira integra a tradição fraturada da literatura brasileira”, com isso, entende-se que existe um momento de afirmação da literatura afro-brasileira, ao destacar os aspectos étnicos, psicológicos, sociais e históricos. Assim, para ele, a literatura dita “afro-brasileira” é escrita nesse sistema e, portanto, simultaneamente o integra, evocando um *ethos* específico dos afro-brasileiros. Nesse sentido, Pereira (2022) compreende que o termo precisa ser melhor considerado, embora ele apresente a discussão apontando ambos os conceitos quase como sinônimos.

É preciso ter em mente que a origem étnica e o conteúdo não são elementos suficientes para abordar o que seria a literatura negro-brasileira ou afro-brasileira, sendo necessário ainda considerar outros aspectos da ordem da forma, da perspectiva subjetiva, da interrelação entre busca de uma estética e vida social.

3.3.2 Contextualização histórica da literatura afro-brasileira

Acrescento à discussão algumas questões históricas as quais colaboram para situar o entendimento sobre o que definiria a literatura afro-brasileira. Neste sentido, percebe-se que o movimento da literatura negra no Brasil é influenciado pelos movimentos contracultura, ao mesmo tempo, que buscam inserção no cânone. Alves (2010) destaca que, na década de 1960, o movimento *hippie* impulsionava algumas lutas, tais como: direitos civis de minorias, libertação de territórios colonizados e crítica ao apartheid. Nesse contexto sócio-político, deflagrou-se o nascimento dessa literatura a qual temos nos debruçado nesta dissertação.

Além disso, Pereira (2022) explica como essa cultura negra na estética literária é constituída por uma duplicidade de vozes, tendo em vista que afirmava-se a epistemologia de origem iorubá e banto como sendo de solo fértil, ou seja, o samba, a capoeira e outras práticas culturais foram sendo incorporadas na cultura brasileira, porém, por meio de um jogo de aceitação e recusa, de pertencimento e não pertencimento. Assim, a literatura negra surge da mesma maneira, sempre em contraposição ao já estabelecido e em diálogo com a história global dos negros.

É inevitável pensar sobre o que motivou os escritores negros a expressarem suas experiências por meio do discurso literário. De acordo com Duarte (2020), essa literatura surge em um movimento no ocidente em relação à valorização da cultura negra. Em nível de

exemplo, há o *Renascença* do Harlem nos EUA, dos anos 1920, o movimento *Negritude* de origem francófona, dos anos 1930, o Teatro Experimental do Negro, dos 1940 e 1950 no Brasil, chegando nos coletivos antirracistas no processo de redemocratização do Brasil, nos anos 1980.

De acordo com Pereira (2022), os poetas do movimento Negritude tiveram que trabalhar em duas frentes: a político-social e a literária. Sendo a primeira focada nas reivindicações contra o colonialismo na África, contra a discriminação pelo qual sofriam os negros na Europa e nas Américas, em favor dos direitos civis e respeito pelo patrimônio cultural. Em relação à segunda frente, os poetas passaram a compreender a existência do sujeito negro, entendendo sua luta e suas vivências a partir de sua própria perspectiva.

É interessante destacar os desafios que se impuseram de imediato ao poeta negro, ou seja, ele precisava provar que o negro era um ser humano, em seguida que o homem negro poderia ser criador de uma expressão estética e, por fim, que a textualidade produzida pelo homem negro constituía uma obra literária. (Pereira, 2022, p. 33).

Com essas rupturas e experimentalismos, a vanguarda do início do século XX colaborou para que as vozes contra coloniais fossem ouvidas. Ainda nesse diálogo de como se formou essa expressão literária, é importante mencionar mais uma visão, desta vez, presente na obra *Trajetórias editoriais da literatura de autoria negra brasileira*. Oliveira e Albuquerque (2022) preferem o termo literatura de autoria negra, isso porque:

As perspectivas literárias sobre o negro e as produções literárias do negro são decisivas para a compreensão das variações epistemológicas em torno das produções aqui denominadas literatura de autoria negra. Optamos por trabalhar com a noção de “autoria negra” por acreditarmos que desta dimensão derivam posicionamentos e intencionalidades que direcionam as demais. Embora reconheçamos as especificidades dos termos “literatura afro-brasileira”, “literatura negra” ou “literatura negro brasileira”, evitamos tais nomenclaturas porque elas poderiam trazer ruídos semânticos e um debate infrutífero aqui – embora relevante na cena social. Ao optarmos pela “autoria negra”, conjugada com outras dimensões, reconhecemos, ao mesmo tempo, a especificidade desta vertente artística como fenômeno de século XX e o papel de precursores fundamentais atuantes no século XIX. (Oliveira e Albuquerque, 2022, p. 30).

Tendo feito essa discussão, é necessário pontuar que há algo em comum entre esses termos, apesar das diferenças: a busca pela valorização de obras não reconhecidas pelo cânone brasileiro, cuja característica é a enunciação de falas outras que não as branqueocêntricas.

3.3.3 Panorama dos estudos sobre a literatura afro-brasileira

Antes de especificar o conceito de literatura afro-brasileira, acredito que seja importante, no interior deste trabalho, traçar um breve panorama dos estudos de maior relevância para a crítica literária em relação a obras sobre a presença do negro na literatura brasileira ou, em outros casos, sobre a literatura negra no Brasil¹⁹. De acordo com Amaro (2023), Roger Bastide foi o pioneiro nesses estudos, com a obra *A poesia afro-brasileira* (1943), seguida pelos trabalhos dos estrangeiros, conhecidos como brasilianistas, Ramond Sayers (*O negro na literatura brasileira*, 1958), Gregory Rabassa (*O negro na ficção brasileira*, 1965) e David Brookshaw (*Raça e cor na literatura brasileira*, 1983). No Brasil, temos nomes como os seguintes: Zilá Bernd (*Introdução à literatura negra*, 1988); Luiza Lobo (*Crítica sem juízo*, 1993); Domício Proença Filho (*A trajetória do negro na literatura brasileira*, 2004); Eduardo de Assis Duarte (*Literatura afro-brasileira, um conceito em construção*, 2007); Cuti (*Literatura negro-brasileira*, 2010), entre outros. Segundo Miranda (2019, p. 24), “a partir destes estudos, entende-se, grossíssimo modo, que literatura negra/afro-brasileira é aquela na qual um autor negro escreve manejando um arcabouço de dispositivos específicos.”

Em relação ao trabalho produzido por Bastide (1943), Duarte (2020) afirma que dentre os demais pioneiros, o dele se diferencia, isso porque os brasilianistas focavam na problemática do negro enquanto tema literário, sem pensar sobre a autoria do sujeito negro. Em contrapartida, Bastide acreditava em uma “psicologia diferencial do homem de cor”, essa psicologia, como bem aponta Amaro (2023), não é algo intrínseco ao ser, mas um produto das circunstâncias sociais e do processo histórico.

Na década de 1980, com a aproximação dos 100 anos de abolição da escravatura, esses estudos avançam no Brasil. É interessante observar que tanto Proença Filho quanto Zilá Bernd tratam da questão da miscigenação e descartam a noção de autoria para compreenderem a literatura negra. Nas palavras de Maringolo e Marra (2020, p. 5),

Bernd (1987) refuta a associação entre perspectiva – “certo modo negro de ver e de sentir o mundo” (1987, p. 18) – e autoria negra por dois motivos: primeiro, nas palavras da pesquisadora, pois a “epidermização da questão feita por alguns críticos nos parece inoperante por não haver nenhuma relação entre o fato de se pertencer a uma determinada etnia e a estruturação da sensibilidade” (1987, p. 16); segundo, pela “dificuldade em

¹⁹ Esse movimento é importante por dois motivos: (1) estratégia comum em textos sobre a crítica literária afro-brasileira; (2) apresenta como ocorreram os processos de violência epistêmica em relação à construção de um discurso afro-brasileiro na literatura.

saber, num país mestiço como o Brasil, quem é negro e quem não o é” (1987, p. 19). De fato, é preciso sempre enfatizar que as diferenças raciais não são inerentes aos sujeitos e nem tampouco aos textos; porém isso não é o mesmo que admitir que, embora essas diferenças sejam histórica e culturalmente construídas, elas não existam.

Para ela, portanto, a literatura negra é aquela que há um sujeito enunciador que se quer negro, ou seja, que reivindica sua negritude, por assim dizer. Em Proença Filho (2004) encontramos um entendimento parecido, uma vez que o autor acredita ser difícil identificar quem é negro no Brasil, o que tornaria muito “perigosa essa adjetivação limitadora” em relação à oposição negro/branco. Para ele, “o opositor não é o brasileiro branco, mas o brasileiro preconceituoso. O esquecimento desta distinção implica não considerar o apoio dos aliados relevantes na busca do espaço negado” (Proença Filho, 2004, p. 186). Esse tipo de pensamento se torna polêmico ao passo que consideraria a obra do autor branco João Felício dos Santos como partícipe da literatura negra, porque trata as personagens negras como positivas em seu texto, ao passo que Machado de Assis poderia não fazer parte dessa categoria: “De minha parte, entendo que a literatura machadiana é indiferente à problemática do negro e dos descendentes de negro, como ele” (Proença Filho, 2004, p. 172). Com isso, o autor prefere não falar em literatura negra, mas na presença do negro ou da condição do negro na literatura.

Na visão de Duarte (2020, p. 22), Proença Filho fala de uma dicotomia: “o negro como sujeito numa atitude descompromissada” e na “condição negra como objeto, numa visão distanciada”. Para ele, essa dicotomia faz abrigar tanto o texto empenhado em resgatar a dignidade social e cultural dos afrodescendentes quanto o seu oposto – a produção descompromissada (termos de Proença), voltada muitas vezes para o exotismo e a reprodução de estereótipos atrelados à semântica do preconceito, o que compromete a operacionalidade do conceito.

Já em relação aos trabalhos de Zilá Bernd, Duarte (2020) afirma que há uma aproximação com a crítica de Proença Filho, isso porque, em seu livro *Introdução à literatura negra*, ela analisa tanto o discurso “do negro” quanto “sobre o negro”, abordando as poesias de Castro Alves e Jorge de Lima, a fim de ressaltar suas diferenças em relação a Luiz Gama e Lino Guedes. Com isto, a autora emprega o critério temático ao mesmo tempo em que o relativiza: “Bernd não se atém à cor da pele do escritor, mas à enunciação do pertencimento” (Duarte, 2020, p. 23).

3.3.4 O texto literário afro-brasileiro: critérios

Portanto, tendo feito um resumo de alguns apontamentos críticos sobre os trabalhos em torno da temática e dos termos que estão em flutuação, passo agora a abordar o conceito de literatura afro-brasileira, na perspectiva de Duarte (2020), uma vez que, nesta dissertação, estamos analisando uma obra de sua organização, cujos título e fundamento epistêmico se relacionam com esse conceito. A princípio, pode-se compreender que, devido à própria configuração semântica, o termo “remete ao tenso processo de mescla cultural em curso no Brasil desde a chegada dos primeiros africanos. Processo de hibridação étnica e linguística, religiosa e cultural”. (Duarte, 2020, p. 25).

O autor compreende os argumentos utilizados por Cuti ao falar da carga semântica já discutida em cima dos prefixos *negra-* e *afro-*, no entanto, ele enfatiza que, em algumas obras, o termo literatura negra não seria cabível, pois as colocaria na categoria de negrismo²⁰ ou literatura sobre o negro. A nível de exemplo, o conto *Pai contra mãe*, de Machado de Assis, e *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, não estariam desprovidos de sentido descomprometido. De acordo com Duarte (2020), é preciso pensar, sobretudo, no lugar de onde partem essas vozes enunciativas ao expressarem suas visões de mundo. Com isso, o conceito de literatura afro-brasileira seria mais elástico e mais produtivo

A abarcar tanto a assunção explícita de um sujeito étnico - que se faz presente numa série que vai de Luiz Gama a Cuti, passando pelo “negro ou mulato, como queiram”, de Lima Barreto - quanto o dissimulado lugar de enunciação que abriga Caldas Barbosa, Machado, Firmina, Cruz e Sousa, Patrocínio, Paula Brito, Gonçalves Crespo e tanto mais (Duarte, 2020, p. 28).

A partir dessas reflexões, Duarte (2014) informa que, embora seja um conceito em construção, é possível distinguir elementos identificadores da literatura afro-brasileira (nomenclatura que defende), sendo eles: (1) Uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; (2) Temas afro-brasileiros; (3) Construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; (4) Um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; e (5) sobretudo, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo.

Já em obra mais recente, *Literatura Afro-Brasileira Vol. 1 - 100 autores do século XVIII ao XXI* (2020), que faz parte da coleção do material a qual vamos analisar, o autor

²⁰ Refere-se ao trato de temáticas afro-brasileiras por qualquer tipo de pessoa. Normalmente, fala-se sobre o indivíduo negro de forma estereotipada e foclorizada.

reúne cinco critérios para explicar o que ele considera como literatura afro-brasileira. São eles: (1) tema, (2) autoria, (3) ponto de vista, (4) linguagem e (5) público. Para encerrar essa seção, abaixo, apresento um resumo de cada critério proposto pelo autor.

Na perspectiva de Duarte (2020), *o tema* é responsável por configurar um aspecto relacionado ao pertencimento, o que o caracteriza nesse prefixo *afro-*. Considera-se, também, não apenas a individualidade do sujeito afrodescendente, mas o universo humano, a psicologia, a cultura, os aspectos artísticos e sociais que se amalgamam para constituir esse texto literário. Dessa forma, alguns temas são mais presentes, como resgate da história do povo negro na diáspora brasileira, a denúncia da escravidão e de suas consequências, a glorificação de heróis como Zumbi e Dandara etc. A nível de exemplo, o autor menciona como *Úrsula* (1859), de Maria Firmina dos Reis, traz a denúncia ao sistema escravocrata, assim como essa temática aparece em alguns contos de Machado de Assis. Cita ainda como exemplos, *Motta Coqueiro* (1877), de José Patrocínio e a obra de Cruz e Sousa.

Para além dessas temáticas, surgem mais duas que são acentuadas no corpus literário afro-brasileiro: tradições culturais ou religiosas e a história contemporânea que busca evidenciar os dramas da modernidade. Sobre o primeiro ponto, percebe-se um movimento de narrar as tradições transplantadas para o novo mundo, considerando a diversidade de mitos, lendas e a constituição de um imaginário ligado normalmente à oralidade. Têm-se como exemplos, autores como Mestre Didi, a partir de seus *Contos Crioulos da Bahia* (2023), e Mãe Beata de Yemonjá, considerando as narrativas das obras *Caroço de Dendê* (1997) e *Histórias que minha avó contava* (2012). Nesse ínterim, o centro da discussão costuma ser a fragmentada memória ancestral que foi ressignificada em terras brasileiras.

Os elementos rituais e religiosos estão muito presentes em diversas obras da literatura afro-brasileira, seja como foco principal da narrativa, seja como pano de fundo ou elemento estético. Os exus e as pombagiras, os orixás, os orikis, as ciganas, os terreiros, as rezadeiras, as ervas, toda força relacionada ao axé, ora relacionadas às influências banto, ora ligadas às influências yorubá, surgem em obras como *Cidade de Deus* (1997), de Paulo Lins, na poesia de Edimilson Pereira, na peça *Sortilégio* (1957) de Abdias do Nascimento. Assim como em narrativas mais contemporâneas, como em *Torto Arado* (2019) e *Salvar o fogo* (2023), de Itamar Vieira Junior, em contos de Conceição Evaristo, e em *De onde eles vêm* (2024), de Jefferson Tenório.

Em relação ao segundo ponto, foca-se bastante na questão da exclusão e da miséria como consequências do racismo e da desigualdade socioeconômica. Nesse sentido, pode-se citar desde Lima Barreto até Carolina Maria de Jesus, passando por Lino Guedes, Oswald de

Camargo, Adão Ventura, Geovani Martins, entre outros. Nesse contexto, surgem lugares como a favela, o subúrbio, além de críticas à marginalidade, à prisão, à violência policial.

Em relação ao segundo critério: *autoria*, que deve ser entendido em diálogo com a temática, Duarte (2020, p. 32) afirma que “é das mais controversas, pois implica a consideração de fatores biográficos ou fenotípicos, com todas dificuldades daí decorrentes e, ainda, a defesa feita por alguns estudiosos de uma literatura afro-brasileira de autoria branca”. Com isso, é preciso considerar que, ao falar de “afro-brasileiro”, é necessário considerar o processo de miscigenação decorrente do sistema escravocrata e de nossa história nacional.

Em segunda instância, corre-se o risco de reduzir uma obra ao negrismo, ou seja, a utilização por qualquer pessoa de assuntos relativos aos negros. Dessa forma, poderíamos pensar, por exemplo, que as obras de Castro Alves, autor que, embora tenha a alcunha de “poeta dos escravos”, não se enquadrariam nessa categoria. Portanto, isso resulta na necessidade de tomar cuidado ao considerar o texto em seu aspecto puramente sociológico, ou seja, àquelas características externas à obra, como cor de pele ou condição social do escritor.

Nesse sentido,

A instância de autoria como fundamento para a existência da literatura afro-brasileira decorre da relevância dada à interação entre *escritura e experiência*, que inúmeros autores fazem questão de destacar, seja enquanto compromisso identitário e comunitário, seja no tocante à sua própria formação de artistas da palavra. (Duarte, 2020, p. 34).

Aqui há um diferencial importante que povoa os textos afro-brasileiros, ou seja, a relação entre o que se escreve e a experiência de quem escreve, porque, se para os críticos do formalismo russo²¹ é preciso separar a obra de seu autor, ao considerar o trabalho com a literatura produzida por pessoas negras, é inevitável observar essa aproximação entre a vida vivida e a poética que se constrói no texto literário. Isso fica evidente em Lima Barreto e Cruz e Sousa ao transportarem seus testemunhos e suas perspectivas subjetivas para o interior de suas obras, também em Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, que fazem de seus trabalhos um lugar de enunciação de suas próprias dores enquanto mulheres pretas na sociedade brasileira. A própria Conceição Evaristo, ao cunhar o termo “escrevivência”, deixa evidente esse processo de criação da estética do seu texto.

Creio que a gênese da minha escrita está no acúmulo de tudo o que ouvi desde a infância. (...) Eu fechava os olhos fingindo dormir e acordava todos

²¹ De acordo com Terry Eagleton (2019), o Formalismo Russo foi um movimento de crítica literária que se desenvolveu na Rússia na primeira metade do século XX, com foco no estudo da linguagem literária e na análise formal dos textos.

os meus sentidos. O meu corpo por inteiro recebia palavras, sons, murmúrios, vozes entrecortadas de gozo ou dor dependendo do enredo das histórias. De olhos cerrados, eu construía as faces de minhas personagens reais e falantes. Era um jogo de escrever no escuro. No corpo da noite [...] A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa grande” e sim para incomodá-los em seus sonos injustos (Evaristo, 2007, p. 21).

Nesse esteio, há de se considerar que a literatura é discursividade, portanto, será fundamental ter a percepção de que o aspecto da pigmentação de pele é fulcral na construção da estética do texto literário que se pretende afro-brasileiro.

O terceiro critério, de acordo com Duarte (2020), é o *ponto de vista*. Indissociável dos demais, esse é responsável por carregar a obra de acentos axiológicos e de uma visão autoral, bem como o conjunto de juízos, crenças e valores que atravessam o autor, os quais se farão presentes, por exemplo, já na escolha do léxico. Assim, acredita-se que a ascendência africana ou a utilização do tema tornam-se insuficientes, sendo necessária a “assunção de uma perspectiva identificada à história, à cultura, logo a toda problemática inerente à vida e às condições de existência desse importante segmento da população” (Duarte, 2020, p. 36-37). Dessa forma, o lugar de onde enuncia é o dos subalternizados e, portanto, procura-se superar o discurso do colonizador, ao considerar um *discurso da diferença* como elo dessa cadeia discursiva. Com isso, é preciso pensar em outros modelos que destoam daqueles advindos do mundo europeu e branqueocêntrico.

O quarto critério, é a *Linguagem*. Nos estudos literários, não há como ignorar que o texto é, sobretudo, linguagem, uma construção discursiva marcada por sua intencionalidade estética, como aponta Duarte (2020). Entre essas finalidades, para além da fruição estética, há o reconhecimento de expressões éticas, sociais, culturais, políticas e ideológicas. Assim, ao considerar a linguagem enquanto constituidora da cultura e da diferença cultural entre os indivíduos, o texto afro-brasileiro não poderá lançar mão de “um vocabulário pertencente às práticas oriundas de África e inseridas no processo transculturador em curso no Brasil” (Duarte, 2020, p. 41).

Nesse sentido, a discursividade das experiências negras estará a favor da escolha semântica, do ritmo, das metáforas, inclusive empenhadas na ressignificação de palavras que carregam outros sentidos hegemônicos, tais como, *mulata*, *preto* ou *crioulo*. Além de ressignificação de signos como cabelo crespo e enrolado, passa de feio para empoderador, capoeira passa de crime para símbolo de resistência, entre outros exemplos.

Nesse critério, a literatura afro-brasileira tem o papel de reverter os símbolos e estereótipos reforçados pela literatura canônica, como imagens que permanecem no imaginário social. Para exemplificar, faço menção ao texto do Proença Filho (2004) sobre a trajetória do negro na literatura brasileira, o autor destaca como exemplos: escravo nobre (*O Mulato*, de Aluísio de Azevedo); negro vítima, (*Navio Negreiro*, de Castro Alves); negro infantilizado, servil e subalterno (*O demônio*, de José de Alencar; *O cego*, de Joaquim Manuel Macedo); negro animalizado (*O cortiço*, de Aluísio Azevedo); negro pervertido (*O bom Crioulo*, Adolfo Caminha), dentre outros.

Por fim, o último critério mencionado por Duarte (2020), é o *público*. Produz-se literatura para que as pessoas leiam; a produção de textos literários afro-brasileiros precisa ter a intencionalidade de formar um horizonte de recepção. A constituição desse público específico, marcado por traços culturais subjetivos, embora pareça utópico, tem surgido em novos espaços, tais como saraus na periferia, lançamentos festivos, rodas de poesia e rap, batalhas de *slams*, manifestações políticas em relação às datas 13 de maio (marco da Abolição da Escravidão) e 20 de novembro (dia da Consciência Negra): “O sujeito que escreve o faz não apenas com vistas a atingir determinado segmento da população, mas o faz também a partir de uma compreensão do papel do escritor como porta-voz da comunidade” (Duarte, 2020, p. 44).

A nível de exemplo, títulos como *Axé*, *Cadernos Negros* ou *Quilombo de Palavras*, que são obras produzidas por coletivos de escritores negros, e que deixam bem evidentes o público ao qual almejam alcançar, assim o papel da literatura da afro-brasileira é reafirmar positivamente a construção de uma autoestima, cuja literatura canônica buscou destituir. Aqui surgem dois problemas: levar a literatura ao leitor, que, muitas vezes, por questões econômicas, não tem acesso ao livro, e dialogar com o horizonte de expectativas do leitor, de modo que a literatura afro-brasileira não se reduza a um simplismo maniqueísta do panfleto.

3.3.5 A dimensão estética do texto literário

Algumas pesquisas têm buscado relacionar o ensino de literatura afro-brasileira com os pressupostos do letramento racial crítico (cf. Santos e Ferreira, 2023; Jesus, 2019). Minha intenção, neste espaço, é contribuir para essa discussão, propondo a interpretação desse conceito por meio do entendimento sobre a dimensão estética pensada pelo Círculo de Bakhtin ([1953] 2011). É necessário trazer a discussão sobre a dimensão estética, uma vez

que, neste trabalho, não estou abordando apenas o letramento racial crítico, mas, principalmente, essa prática alinhada ao ato de leitura literária de textos afro-brasileiros.

De forma objetiva, compreendo neste trabalho o termo *leitura literária*

como aquela em que, diante do texto (social, política, cultural e historicamente situado), o leitor (igualmente situado) consegue reconstruir elementos que abrangem as dimensões cognitiva, ética e, também, estética de sua existência em sociedade. Vale destacar que essas dimensões são construídas de forma contextualizada, de modo que relações de poder macro microsociais interferem em cada uma delas. [...] a leitura literária decorre, assim como outros tipos de leitura, de uma integração sócio e historicamente situada, mas tem como diferencial o alcance da dimensão estética na pessoa. (Amorim et al. 2022, p. 73).

A literatura afro-brasileira, embora diferencialista, como já vimos, ainda assim, é parte do discurso literário. Nesse sentido, considerando o conceito acima, é possível compreender que a dimensão estética do texto literário é o que o diferencia dos demais textos. Dimensão essa que surge sempre numa relação entre leitor/obra/autor, dentro de um contexto dialógico de múltiplos enunciados, discursos e ideologias.

Bakhtin ([1953] 2011) compreende a dimensão estética da arte, sobretudo da literatura, como uma categoria da forma espacial da personagem. Ao contemplar um indivíduo situado fora diante de mim, considero sua concretude vivenciável como outra que não se assemelha a minha vivência. Nessa aproximação ao diferente, saberei e verei algo que ele não pode acessar: a cabeça, o olhar, o rosto e suas expressões. Ao nos olharmos, encontramos um no outro dois universos diferentes. Aqui existe uma tensão entre dois pontos de vista. O autor considera esse processo como um *excedente de visão*, que é a tomada da posição neste mundo em que entendemos a diferença entre o eu e o outro. Esse aspecto é sempre condicionado pela singularidade e pela substitutibilidade do meu lugar no mundo: “porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim” (Bakhtin, [1953] 2011, p. 21). Eu e o outro somos inacabados e, portanto, esse aspecto é o que permite dar o que o outro não possui.

Assim, para o filósofo, a dimensão estética envolve a intersubjetividade, porque considera a relação alteritária. Ainda nos anos de 1920, em *Para uma filosofia do ato responsável*, Bakhtin afirmava o seguinte: “momento essencial (mas não o único) da contemplação estética é a empatia [vizivanie] com o objeto individual da visão, a visão deste último do interior de sua própria essência” (Bakhtin, [1929] 2017, p. 60-61). Em pesquisas sobre a leitura literária, Nascimento (2021) afirma que é consensual a premissa de que a

atividade estética pode permitir o ato de experienciar uma pluralidade de vivências. Pode-se dizer que há, no ato de leitura, a possibilidade de fuga da vida real para acompanhar outra realidade criada no mundo da ficção. Desse modo, essa transposição pode dar-se a conhecer outras culturas, aventuras, fruição de sensações, sentimentos, seja de felicidade seja de tristeza, possibilidade de julgamentos, posicionamentos ao lado do vilão ou do herói, recusa ou aceitação, indiferença ou identificação.

Todas essas experiências, vividas a partir da leitura e que podem ser incorporadas aos saberes do leitor, gerando crescimento pessoal e emocional, dizem respeito ao momento da compenetração (momento que pode gerar empatia, simpatia, antipatia, etc. ao nos possibilitar o mergulho no lugar do outro). (Nascimento, 2021, p. 90).

Para Bakhtin ([1953] 2011), embora eu e o outro sejam singulares, é possível experimentar o vivenciamento interior concretamente na categoria do eu-para-mim ou no outro-para-mim. Essa contemplação estética está ligada ao ato ético que respeita o lugar único e singular da existência da contemplação artística. Assim, o processo se inicia com o mergulho na obra artística, é a compenetração: “O primeiro momento da atividade estética é a compenetração: eu devo vivenciar – ver e inteirar-me – o que ele vivencia, colocar-me no lugar dele, como que coincidir com ele” (Bakhtin, [1953] 2011, p. 23-24). Ao tomar esse horizonte concreto desse outro tal como ele vivencia, faltará um conjunto de elementos que são acessíveis a partir do meu lugar.

Como exemplo, o autor explica que a pessoa a qual sofre não pode vivenciar a plenitude da sua expressividade externa. Ele sente internamente essas emoções, mas suas expressões sofríveis não lhes são totalmente acessadas para si próprio, mesmo que olhasse para um espelho, careceria de um enfoque volitivo-emocional que somente outro indivíduo pode fornecer.

A compenetração se completa com o retorno do eu para si mesmo. Sendo assim, primeiro eu me desloco para o outro e mergulho nesse outro universo, quase ao ponto de fundir-se com ele, o que pode me motivar para um ato ético: “para a ajuda, a consolação, uma reflexão cognitiva” (Bakhtin, [1953] 2011, p. 24), depois é preciso retornar para meu lugar de existência. Com isso, esse ato de deslocar-se e retornar para seu próprio lugar na materialidade concreta da vida é o que Bakhtin chama de *exotopia*.

No interior desta dissertação, considero a exotopia como um conceito fundamental para pensar o trabalho de letramento racial crítico por meio da leitura literária de textos afro-brasileiros. Primeiramente, porque esse corpus literário, como já vimos, é específico e

propicia a construção de outras narrativas que destoam daquelas mantidas pelo cânone. Ao abordar essa literatura em sala de aula abro espaço aos alunos para que por meio dessa dimensão estética eles possam se deslocar para vivências parecidas com as suas, no caso dos estudantes negros; ou, distante de suas realidades, no caso dos estudantes brancos. No primeiro caso, pode haver o empoderamento de suas identidades e a catarse de suas dores causadas pelo racismo; no segundo caso, pode ocorrer o ato ético, a empatia de enxergar um lugar no mundo diferente daquele a que está acostumado.

A título de exemplo, gostaria de delinear uma análise a partir da décima sequência didática presente no corpus selecionado: “O negro escrito, negrismo e negritude”.

Descrição:

Objetivos: Conhecer a poesia de Oliveira Silveira e Márcio Barbosa e compreender como a paródia, recurso recorrente na literatura Modernista, pode ser um recurso estratégico para a reversão do negrismo em negritude.

Conteúdo: Modernismo no Brasil; Manuel Bandeira e Jorge de Lima; Márcio Barbosa e Oliveira Silveira.

Material necessário: poemas “Essa nega fulô”, de Jorge de Lima; “A outra negra fulô”, de Oliveria Silveira; “Irene no céu”, Manuel Bandeira; “O que não dizia o poeminha do Manuel”, de Márcio Barbosa.

Na introdução, indica-se que essa sequência é um bom momento para trabalhar com o contemporâneo, já que o livro didático normalmente traz poucos textos desse período. Utiliza-se o recurso da paródia, pois possibilita dialogar o negrismo construído nas imagens da *safada negra Fulô* e da *ingênua Irene*, para revertê-lo em negritude, evidenciando negras espertas e inteligentes. De modo geral, essa sequência didática pretende trabalhar com a figura estereotipada dos negros na literatura (negrismo) em contraste com a ressignificação feita pela literatura afro-brasileira. Esse movimento é fundamental na prática de letramento racial crítico para desconstruir imaginários ligados ao folclore, à objetificação de mulheres pretas e a imagens que inferiorizam os negros.

Na leitura do poema, há a indicação para se perceber a linguagem utilizada, problematizando a construção da personagem; perceber quais palavras, adjetivos ou qualidades são direcionadas para caracterizar as personagens. Além disso, propõe-se observar como isso era feito no negrismo e como é feito na literatura afro-brasileira. Como vimos em Duarte (2020), esse movimento é importante para mostrar como a linguagem é fundamental

para reforçar certos estereótipos ou desconstruí-los.

Abaixo, reproduzo dois fragmentos dos poemas: *Essa Negra Fulô*, de Jorge de Lima, e *Outra Negra Fulô*, de Oliveira Silveira.

Essa Negra Fulô

Ora, se deu que chegou
(isso já faz muito tempo)
no bangüê dum meu avô
uma negra bonitinha,
chamada negra Fulô.

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
(Era a fala da Sinhá)
— Vai forrar a minha cama
pentear os meus cabelos,
vem ajudar a tirar
a minha roupa, Fulô! (...)
(Jorge de Lima, 1958).

Nesses versos podemos perceber a construção de uma mulher negra em posição de subalternidade por meio das falas da sinhá, a qual a colocava em situação de servidão. No restante do poema identificamos como a linguagem privilegia a perspectiva da branquitude, construindo uma imagem de subserviência em relação à mulher negra. Ela também é sexualizada nos versos seguintes: *O Sinhô foi açoitar/ sozinho a negra Fulô./ A negra tirou a saia/ e tirou o cabeção,/de dentro dêle pulou/nuinha a negra Fulô*. Dessa forma, fica nítido como a figura feminina negra é construída discursivamente como subserviente e safada.

No poema *Outra Negra Fulô*, o poeta Oliveira Silveira busca reverter essa imagem:

O sinhô foi açoitar
a outra nega Fulô
— ou será que era a mesma?
A nega tirou a saia,
a blusa e se pelou.
O sinhô ficou tarado,
largou o relho e se engraçou.
A nega em vez de deitar
pegou um pau e sampou
nas guampas do sinhô.
— Essa nega Fulô!
(*Cadernos Negros* 11, p. 56-57).

Nesses versos, por meio do recurso da paródia, o autor reescreve a cena em que a Negra Fulô é descrita como safada e subserviente. Aqui a figura construída é de uma mulher forte, esperta e que afronta o patriarcalismo. Nos versos seguintes, *A sinhá burra e besta perguntou/ onde é que tava o sinhô/ que o diabo lhe mandou./ – Ah, foi você que matou!/ – É sim, fui eu que matou –/ disse bem longe a Fulô/ pro seu nego, que levou/ ela pro mato, e com ele/ aí sim ela deitou*, é possível perceber que a sinhá se torna a ‘burra’ e ‘besta’. Já a Negra Fulô não deixa de ter seu lado sexual, porém dessa vez ela escolhe com quem vai se deitar. Nesse poema a personagem toma de volta sua liberdade em uma prática de agenciamento.

Ao comparar ambos os poemas posso me identificar, ficar abalado, emocionado, concordar, polemizar, refletir sobre as desigualdades no mundo, o lugar da mulher, principalmente da mulher negra. Dessa forma, “quando me compenetro dos sofrimentos do outro, eu os vivencio precisamente como sofrimentos dele, na categoria do outro” (Bakhtin, [1953] 2011, p. 24). Estando na vivência do outro, eu preciso retornar a mim, esse movimento pode gerar uma série de atitudes éticas e estéticas, de modo que avalio a experiência da compenetração proporcionada pela leitura do texto literário.

Nesse sentido, a atividade estética só se efetiva

propriamente quando retornamos a nós mesmos e ao nosso lugar fora da pessoa que sofre, quando enformamos e damos acabamento ao material da compenetração; tanto essa enformação quanto esse acabamento transcorrem pela via em que preenchemos o material da compenetração (Bakhtin, [1953] 2011, p. 25).

Deve-se compreender que essa atividade estética não é apenas um sentimento, mas implica uma série de movimentos da ordem do cognitivo: *compenetrar-se, enformar e dar acabamento à experiência de compenetração com a obra*. Não significa que há um existir estético já dado, porém “se integra no existir mediante o ato histórico de uma ativa percepção estética” (Bakhtin, [1920-24] 2017, p. 41). Nesse sentido, a literatura afro-brasileira em diálogo com o letramento racial crítico pode fornecer a possibilidade de experienciar pela dimensão estética a realidade do outro, estimulando o ato ético de posicionamento antirracista na sociedade.

Por meio dessa sequência didática, o estudante é convidado a utilizar o recurso da paródia para reescrever, dar novo sentido às imagens construídas sobre as mulheres negras em sociedade. Os poemas apresentados em comparação proporcionam a possibilidade de deslocamento exotópico, as meninas podem identificar determinadas violências que ocorrem com elas, os meninos podem se compadecer e repensar seu próprio lugar. Pode acontecer

ainda de surgir outros questionamentos não previstos, pensamentos e discussões dos mais variados.

Portanto, na prática de letramento racial crítico, por meio da leitura do texto literário afro-brasileiro, o trabalho com a dimensão estética propicia o contato com a alteridade e consigo mesmo, isso ocorre por meio de um deslocamento dialógico de outrar-se e voltar-se para si. Essa dinâmica deve ter por intenção o reconhecimento de atitudes discriminatórias e a identificação de práticas racistas permanentes em sociedade, como também a ativação da consciência para uma postura antirracista e de agenciamento dos negros em diáspora. O discurso poético da afro-brasilidade surge, nesse sentido, como um desestabilizador de estereótipos e imagens calcificadas.

Assim, tendo feito essa discussão, passo a seguir a abordar os caminhos metodológicos desta pesquisa.

4 APORTES EPISTÊMICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, pretendo apresentar os caminhos percorridos para a construção desta pesquisa. Em um primeiro momento, vou situar esta dissertação nos estudos da Linguística Aplicada na vertente *Indisciplinar*. Em seguida, farei a descrição mais detalhada sobre a seleção do *corpus* de análise e justificarei também a escolha da perspectiva bakhtiniana como horizonte de leitura do material. Na sequência, discorro acerca das contribuições do Círculo de Bakhtin que considero relevantes para ajudar a entender os discursos friccionados nas sequências didáticas.

4.1 A Linguística Aplicada *INdisciplinar* e o pesquisador *in-mundo*

Este trabalho se encontra no campo dos estudos indisciplinares de Linguística Aplicada. Adota-se, também, o paradigma afrocentrado com caráter documental, sob viés bakhtiniano. Para tanto, retomo minha questão de pesquisa e reforço meu interesse em saber quais discursos sobre letramentos e raças estão presentes em sequências didáticas na obra *Literatura afro-brasileira: abordagens na sala de aula*, voltadas para a etapa do Ensino Médio e construídas a partir de textos literários afro-brasileiros.

De modo geral, a Linguística Aplicada pode ser definida como um campo de estudos científicos cujo interesse são os usos da linguagem na vida real; leia-se aqui ‘vida em movimento’, ou seja, a linguagem enquanto uma prática social. Seu caráter é interdisciplinar, transdisciplinar e intercultural, pois compreende que, diferentemente das ‘ciências puras’, no mundo globalizado, onde as barreiras não são mais tão delimitadas, é impossível construir entendimentos sobre o mundo e os problemas que os constituem a partir de apenas um campo de estudo isolado.

A vertente que este trabalho trilha é sob o chão da perspectiva *INdisciplinar* de Linguística Aplicada, doravante LA, tendo em vista que o tema a qual me debruço exige uma rede complexa de saberes e uma postura transgressiva por parte do pesquisador. Sendo assim, destaco o próprio campo no qual estou inserido como horizonte de pesquisa e adoto, nesta dissertação, o viés sócio-histórico (Rojo, 2006) e *INdisciplinar* (Moita Lopes, 2006) na tentativa de investigar em profundidade o objeto o qual será analisado.

Isso significa que, ao filiar minha pesquisa ao viés *INdisciplinar* de LA, busco contrariar diversas categorias convencionais de práticas investigadoras. Não à toa, busca-se na LA *INdisciplinar* colocar em contraste esses saberes estratificados e transmutá-los para

situações concretas, interacionais e, através desses embates, incentivar transformações (Szundy e Fabrício, 2019).

Em contrapartida a esse entendimento, pode-se citar a Linguística Moderna, cuja caracterização defende discursos acerca de “purismo, isolamento, isomorfismo” (Szundy e Fabrício, 2019, p. 64). Essa perspectiva mais tradicional se alinha à ideia de produção do “conhecimento verdadeiro” e a noções universais sobre a linguagem. Desse modo, no que se refere ao estudo linguístico, sua abordagem se afasta do contexto comunicativo, das interações sociais, ignora também o enunciado, quem o produziu, para quem e como ele foi recebido; em resumo, descarta-se toda a situação responsiva/responsável do enunciado.

Segundo Moita Lopes (2006), a linguagem é uma prática social, portanto, as relações discursivas atravessam os entremeios ideológicos e políticos, uma vez que existe uma desmistificação da ideia de neutralidade na pesquisa. A palavra, assim como os atores participantes do evento, ambos estão inseridos em um conjunto multissemiótico e plurissignificativo, em que as relações de poder corroboram construções de sentidos, bem como, arquétipos e paradigmas específicos em sociedade.

Em consonância com Foucault (2004), a linguagem e os discursos produzem múltiplos significados e sentidos, indicando um sistema de valoração e hierarquização. Nesse sentido, não se pode ignorar as relações de poder, já que essas são exercidas de forma relacional, pois, assimetricamente, essas interações se pautam em um desequilíbrio, em que as ordens do discurso são operadores desses contatos.

Partindo dessa noção, Blommaert (2005) destaca a necessidade de adotar alguns princípios para esse tipo de pesquisa. Para o autor é necessário compreender o que a linguagem significa para as pessoas, sempre historicizando; é necessário compreender que a linguagem opera diferentemente a depender do contexto; contextualizar densamente; considerar os repertórios dos participantes em jogo e, por fim, ter em mente que na era da globalização, a sociedade não é única, há diferenças.

Retomando este último ponto, é vital compreender que há ontologias concorrentes, sendo também relativas, justamente porque pautadas na diferença. Assim, o eu é sempre devir, não há estabilidade e nem uma verdade/realidade a priori a ser revelada (Foucault, 2004). Nessa discussão que a LA *IN*disciplinar se deleita, haja vista que, ao encarar as ideologias solidificadas, esse campo pretende “compreender nossos tempos e abrir espaços para visões alternativas ou para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias” (Moita Lopes, 2006, p. 23).

Tudo o que é feito e dito não se concentra em lugares predeterminados a serem ocupados por agentes específicos na comunicação social, tudo está em permanente estado de impermanência. Nesse diálogo, a LA *IN*disciplinar se importa principalmente com a mobilidade, isso porque, como aponta Moita Lopes (2015), os processos introduzidos pela globalização caracterizam uma modernidade tardia, cujo cenário pode ser descrito por intensa hibridização de tipos diferentes (linguístico, cultural e discursivo); hipersemiotização e diversidade; conversão de elementos físicos para o digital e onipresença do capitalismo, inclusive, virtualmente.

Por isso, os estudos que delineio aqui defendem a linguagem como entidade “conectada a um conjunto de relações em permanente flutuação, por entender que ela é inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem, sustentam ou modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos atores sociais”. (Fabrício, 2006, p. 48). Nesse sentido, a linguagem não é algo fora da realidade, é a própria realidade que está em constante transformação. Esse entendimento é primordial para a construção das pesquisas nessa área, pois uma vez compreendido que a realidade é um devir contínuo, não é possível construir pesquisas que pretendam revelar verdades universalizantes.

De maneira conceitual, a LA busca “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central” (Moita Lopes, 2006, p. 14), nesse sentido, ao criar inteligibilidade, o arcabouço teórico proposto tem por objetivo problematizar o objeto selecionado para a análise, evitando generalizações dos resultados e considerando “a situacionalidade e particularidade do conhecimento e as condições de natureza ética, política e aquelas relativas ao poder na sua produção são o que importa e não a procura por grandes generalizações” (Moita Lopes, 2013, p. 17).

Logo, é possível perceber que a LA *IN*disciplinar tem como fundamento o afastamento de verdades concebidas como universais e homogeneizadoras, uma vez que a ideia de ‘conhecimento verdadeiro’, recorrente na ciência moderna, não é uma visão suficiente para abarcar as demandas de um mundo globalizado e contemporâneo.

Esse pensamento reafirma a perspectiva de Pennycook (2006), ao afirmar que a transdisciplinaridade da LA se relaciona ao fato de que há o atravessamento de disciplinas e, por vezes, transgride outras disciplinas mais cristalizadas, tudo isso com o intuito de procurar novos caminhos de fazer suas práticas de pesquisas. De mesmo modo, o autor propõe a criação de bases para uma LA mais transgressiva, apostando no questionamento de seus próprios pressupostos e os de outras vertentes. Assim sendo, torna-se fundamental questionar as estruturas calcificadas e pensar na transgressão das fronteiras possíveis entre disciplinas.

Ainda de acordo com Szundy e Fabrício (2019), a LA tradicional, que ainda perpetua diversos preconceitos, sobretudo o racismo, é aquela cujas modalidades são tidas como padrão ou cultas, ou seja, não raramente, usadas pela elite hegemônica, branca, cis, heteronormativa e de classe alta. É necessário, como aponta Moita Lopes (2006), abrir espaços para a insurreição das vozes de diversos grupos marginalizados pela sociedade – sejam eles pela pigmentação da pele, gênero, sexualidade ou classe social.

Em diálogo com Szundy e Fabrício (2019), isso só ocorrerá quando houver transgressão, de modo que se torna pertinente, por um lado, compreender os discursos hegemônicos e suas ‘autorizações’, e, por outro lado, as formas possíveis de friccionar e desestabilizar esses discursos, criando uma ‘transepisteme’.

Nas últimas décadas, a LA buscou derrubar muros e ir muito além do foco inicial, ou seja, a aplicação de teorias linguísticas. Silva (2015), ao discutir sobre os 30 primeiros anos de LA no Brasil, destaca os truísmos – verdades incontestáveis – que ainda permeiam as pesquisas nessa área e enfatiza a necessidade de romper com essas práticas. Em resumo, pode-se pontuar dois que contradizem a perspectiva adotada neste trabalho: o *truísmo monolítico*, em que se desconsidera os modelos reflexivos dos agentes envolvidos nas práticas sociais e linguísticas; *ênfase em disciplinas* e não em problemas, relacionada ao fato de que a tradição brasileira tende a concentrar o trabalho acadêmico em áreas ou disciplinas demarcadas.

Portanto, sintetizando a presente discussão reforço que o trabalho desenvolvido se insere em uma LA *IN*disciplinar, contemporânea, transgressiva. Aquela cujo foco está nas pessoas plurais, na sociedade, nos atravessamentos políticos, históricos e discursivos.

Para além dos conteúdos presentes nas sequências didáticas selecionadas para a análise, interessa compreender de maneira mais específica alguns pontos: a) Que discursos sobre raça e sobre o processo de subjetivação da pessoa negra são construídos e/ou ressignificados nas sequências didáticas analisadas?; b) Ao considerar que o material de análise tem como foco o uso pedagógico pelos professores de literatura, que discursos acerca do letramento racial crítico são refletidos e refratados na composição dessas sequências didáticas? Nesse sentido, Szundy e Fabrício (2019) realçam que as pesquisas indisciplinadas de LA trazem à baila questões que antes eram obscurecidas pelo sistema vigente, garantindo voz a existências plurais. Sendo assim, nesse espaço de construção social, enxergo o lugar no qual o letramento racial, por meio do ensino de literatura afro-brasileira, deve ser utilizado para transgredir e para *indisciplinar* o aluno em relação a si mesmo e aos outros.

Considerar essa forma de fazer pesquisa exige também do pesquisador/autor uma postura ética em relação ao seu objeto de análise, uma vez que, contrariamente às ‘ciências duras’, em que perdura uma afeição em relação à separação estanque entre sujeito e objeto, na pesquisa indisciplinar é necessário ter uma perspectiva de pesquisador *in-mundo* (Abrahão *et al.*, 2014). Isso significa que o pesquisador está no mundo com o objeto, o que torna a implicação algo fundamental, ou seja, à medida que constitui a pesquisa o pesquisador também se questiona acerca de sua própria prática pesquisadora.

Análise que se amplia no movimento de produção do sujeito em ato e de suas afecções, pertença, referências, motivações, investimentos libidinais, bem como das relações de saber-poder sempre produzidas nos encontros entre o pesquisador e seus objetos. (Abrahão *et al.*, 2014, p. 134).

Sendo assim, esse movimento pode intervir na vida movente e acontece nessa mistura, em que o pesquisador é tingido, poluído, in-mundo, atravessado. Essa vida movente, que também é capital, deixa de ser compreendida meramente como biológica, tendo em vista que ao ganhar uma dimensão mais ampla, passa a ser compreendida como “poder de afetar e ser afetado, revestindo-se de seu caráter iminentemente político” (Abrahão *et al.*, 2014, p. 134). É a partir desse contexto que a vida enquanto objeto capital se traduz como força criadora, ao passo que faz variar suas formas de enunciação e suas potências, mas também capital no sentido de que existe uma série de atravessamentos da vida por uma gama de forças, que pode ser compreendida como poder sobre a vida, “onde um de seus principais insumos é o investimento na captura dos modos de vida, visando a sua modulação e reprodução” (Abrahão *et al.*, 2014, p. 134). Com essa discussão posta, é necessário adotar uma postura de desaprendizagem, o que implica a confecção de si e do mundo.

4.1.1. Abordagem Bakhtiniana na Pesquisa em Linguística Aplicada INdisciplinar sob um viés Afrocentrado

Envolto na discussão da perspectiva Indisciplinar em Linguística Aplicada e da postura do pesquisador *in-mundo*, encontro na abordagem bakhtiniana um caminho epistêmico que colabora com meu olhar dialógico para a análise desses materiais e assumo o viés afrocentrado para a construção dessa pesquisa. Ademais, entendo que, ao tratar de um objeto material voltado para o trabalho em sala de aula por parte de professores, considero o caráter documental (Kripka e Scheller, 2015) como sendo fundamental para pensar e

descrever a situacionalidade de produção do objeto, os objetivos a priori, a autoria, os discursos ali legitimados, sobretudo em relação à prática de letramento racial por meio do trato com a leitura literária de textos afro-brasileiros.

A análise documental utiliza documentos que ainda não foram tratados analiticamente, ou seja, ainda não foram sistematizados. Nesta técnica o pesquisador tem o desafio de selecionar, tratar e interpretar as informações e dados levantados, buscando a compreensão desse objeto com sua fonte, dando-lhe mais detalhes e incorporando uma subjetividade que o enriquece, de modo a construir significados.

Nesse sentido, é preciso fazer uma ressalva para justificar o viés bakhtiniano²² no modo de fazer pesquisa para este trabalho. Ao considerar a natureza dialógica desta dissertação, considero a materialidade verbal como enunciados, os quais são dirigidos sempre a outrem e, portanto, dotados de significados assim como também como produtores de significação. Ademais, como já venho defendendo, meu próprio envolvimento enquanto pesquisador *in-mundo* faz com que minhas interpretações e leituras tornem os significados sempre dialógicos. Os materiais analisados carregam valores, assim como eu-pesquisador os leio a partir de um lugar no mundo também com aspectos axiológicos. Esses valores podem se confirmar, contradizer e polemizar, o que implica aprendizagens e desaprendizagens, trocas, conflitos e negociações.

Assim, a pesquisa que considero bakhtiniana é aquela que adota uma visão de linguagem, em que os enunciados são reais, contextualizados, localizados no mundo, dotados de valores e atravessados por entonações volitivo-emocionais. Há certamente uma transição por parte do pesquisador na produção de sentido entre o eu e o outro, que é o objeto da pesquisa. A perspectiva de linguagem do Círculo de Bakhtin é fundamental para esse tipo de investigação por compreender a eventicidade da vida como algo dinâmico e mutável, haja vista que as formas e os tipos de interação verbal são compreendidas na realização concreta da vida e na criação ideológica dos sujeitos.

Logo, não adota-se, nesta dissertação, a noção de ‘certo’ e ‘errado’, uma vez que, para Bakhtin, essa categoria remete à pesquisa das ciências exatas, em que busca-se o registro de uma verdade universal. Pelo contrário, procura-se aqui conhecer, considerando, deste modo, o

²² Ana Lúcia Souza, em sua tese de doutorado *Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop* (2009), justifica que a perspectiva de linguagem do Círculo de Bakhtin é um caminho rico de possibilidade para pensar acerca de questões envolvendo raça, pois embora o próprio Bakhtin não especifique esse conceito, a natureza dialógica da linguagem é pautada na intersubjetividade da vida concreta, envolvendo seres humanos.

abalo de certezas e problematizando quando necessário as explicações que não comportam uma manutenção de réplicas.

Ao levar em conta a particularidade do encontro do pesquisador com o seu outro e, conseqüentemente, a especificidade do conhecimento que pode ser gerado a partir dessa condição, o que se destaca é a produção de um conhecimento inevitavelmente dialógico e alteritário. (Souza e Albuquerque, 2012, p. 111).

Assim, o pesquisador ao invés de esconder seus julgamentos e se distanciar do objeto, deixa explícito no seu relato o modo como os contextos e enunciados o afetam, afetando nessa dinâmica a compreensão desse outro. Para Bakhtin, a ideia de alteridade não se resume apenas ao que é diferente, mas também é o lugar de estranhamento, de provisoriidade, de incompletude no outro, de simultaneidade, de pertencimento e de busca de sentido. Nesse contexto, destaca-se a ideia de vir-a-ser como condição do homem no mundo, o que desobriga a necessidade de compreensão da totalidade da experiência.

O ato de pesquisar torna-se um ato excepcional, único, singular e deve ser compreendido nessa dimensão localizada sócio-historicamente. Entretanto, deve ficar evidente que a construção desse conhecimento é sempre compartilhada, uma vez que o indivíduo não é um território interno soberano. Na visão bakhtiniana, “ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio” (Souza e Albuquerque, 2012, p. 112). Portanto, é com o olhar e a palavra do outro atravessado em mim que me constituo. Uma pessoa com sua posição no mundo pode dizer para mim o que eu mesmo não percebo, ela pode mediar com seu próprio olhar e com suas palavras o que o meu ângulo não permite.

Posto assim, há dois momentos simultâneos que se tornam um ato integral na realização da pesquisa: modo de compreender e modo de avaliar. Com isso, é necessário ratificar que o momento da pesquisa é irrepetível, único e o pesquisador procura produzir textos que elaborem compreensões provisórias para significar os acontecimentos nos eventos da vida.

Junto a essa questão, acrescenta-se a afrocentricidade como aparato primordial na construção dessa dissertação. Se no paradigma bakhtiniano eu compreendo a relação dialógica e alteritária, no paradigma afrocentrado essa questão não passa desapercibida, uma vez que, como já temos defendido durante todo o trabalho, o negro se constitui nesse signo diante do branco, pois a racialização dos corpos se dá a partir de uma série de tensões históricas, culturais e ideológicas. Isso indica a importância de se adotar uma postura de pesquisa em confronto com discursos diversos.

Sendo assim, de acordo com Asante (2009, p. 93), “a ideia afrocêntrica refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar”. Isso ocorre devido ao deslocamento dos africanos em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, o que faz pensar na localização centrada na África e sua diáspora. Falar aqui sobre africanos não necessariamente significa abordar o aspecto genético/biológico (essencialista), já que os africanos não seriam somente aqueles nascidos em África, mas trato de um aspecto, antes de mais nada, sociológico e psicológico. Assim, os africanos aqui se referem aos afrodescendentes em diáspora no continente africano e em todo mundo.

Essa pesquisa é afrocentrada, uma vez que “a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (Asante, 2009, p. 93). É preciso pensar em uma redefinição radical, colocando os africanos em uma posição centrada, o que significa dizer dar um giro contra-colonial ao tratar de sua própria percepção sobre si mesmo e sobre o mundo que o forma, tendo em vista que a supremacia branca e europeia tem operado no espaço psicológico dos indivíduos.

A afrocentricidade é uma oposição a essa supremacia branca (Mazama, 2009), a qual pode ser descrita como um monstro de muitas cabeças, uma vez que existe a face da violência física, em relação ao extermínio de negros e indígenas e à brutalidade da escravização; existe a face do processo social e econômico, em relação ao roubo de riquezas; existe a face da ocupação do espaço psicológico e intelectual. Em relação a isso, aqui no Brasil, isso se manifestou por meio da ideologia do embranquecimento e da ideologia da democracia racial. Mais especificamente, Twine (1998) descreve que no Brasil os negros sofrem racismo sob o disfarce de um “paraíso racial”. Assim, de acordo com Mazama (2009), os principais argumentos utilizados para a negação do racismo e da supremacia branca no Brasil e, em outros lugares do mundo, são:

1) aceitação da brancura como norma ideal; 2) negação da raça como categoria socialmente relevante; 3) negação da raça como realidade física e louvação da mistura racial; 4) negação da existência de uma especificidade cultural africana e louvação da mistura cultural; 5) corte espacial (aqui não); corte temporal (não mais). (Mazama, 2009, p. 113).

Nesse sentido, essa concepção emerge como um possível maquinário de conscientização política de um povo que resistia à margem da educação, da arte, da ciência e da economia. Sendo assim, essa ideia de conscientização está no centro da afrocentricidade, ela é a própria agência dos povos africanos. Segundo o filósofo, “agência é a capacidade de

dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana” (Asante, 2009, p. 94). A *desagência*, nesse sentido, seria qualquer circunstância que colocaria o africano como excluído, descartado como protagonista de seu próprio mundo. Portanto, é preciso escapar da anomia da exclusão, para o autor, esse problema é, em certo nível, um problema de ordem linguística, uma vez que envolve a disputa de discursos.

Agora, partindo dos pressupostos de Asante (2009), passo a descrever brevemente algumas das características mínimas para a pesquisa afrocentrada. A primeira seria o interesse pela localização psicológica, é preciso compreender onde a mente está situada, logo, ao tratar os africanos como “os outros” percebe-se a ausência de centralidade. A segunda se refere ao compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito, assim, importa pensar os temas, os tópicos e as preocupações não mais na perspectiva europeia, mas sim questionar o que os africanos dizem, pensam e fazem. A terceira característica seria a defesa dos elementos culturais africanos, entendo-os como parte do projeto humano, ou seja, é preciso considerar que a criatividade dos africanos também faz parte da humanidade. A quarta questão é o compromisso com o refinamento léxico, nesse contexto, a linguagem utilizada deve se basear na ideia dos africanos enquanto sujeitos. Por fim, a quinta característica é o compromisso com uma nova narrativa da história da África, isso porque o autor afirma como as pesquisas em diversos campos do saber sempre colocaram a África como lugar de inferioridade em relação aos outros lugares, falsificando o registro histórico. Isso culminou na inferiorização de tudo quanto veio de lá ou ainda na transferência de autoria dos seus feitos, como, por exemplo, a atribuição da filosofia produzida no Kemet (Antigo Egito) aos gregos.

Considerando essas características como essenciais para a pesquisa afrocentrada, Mazama (2009) enfatiza a afrocentricidade enquanto paradigma de pesquisa, o qual deve gerar libertação, empoderamento e ativação para a consciência africana. O trabalho com a literatura afro-brasileira por meio de sequências didáticas, a meu ver, incorpora esses princípios, já que convoca os estudantes a refletirem sobre o que os africanos, especificamente, aqueles que vivem em terras brasileiras, estão produzindo e dizendo há séculos. Além disso, este trabalho também se descreve como afrocentrado, já que tem por intenção reorientar e recentralizar a negritude em diáspora para ativação desse olhar empoderador.

A partir dessas discussões sobre os caminhos metodológicos adotados para construção desta dissertação, passo na sequência a discorrer acerca da descrição do *corpus* selecionado para a análise proposta no interior deste trabalho.

4.2 Definição do objeto de investigação

Devido ao impulso da Lei 10.639/03, aprovada há mais de 20 anos, também pela visibilidade dos movimentos em favor da valorização da história e da herança da cultura africana no Brasil, os estudos acerca da literatura afro-brasileira têm conquistado cada vez mais espaço nas editoras, academias, instituições de ensino escolar básico e programas de pós-graduação. Ora motivado pela procura e interesse de docentes, que ao se verem despreparados buscam mais formação, ora pela influência da mídia, que tem, aos poucos, colocado em pauta saberes antes relegados ao ostracismo.

Nesse contexto, surgem dois livros recentes que se complementam, a saber: *Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XXI* e *Literatura afro-brasileira: abordagens na sala de aula*, ambos tendo sido organizados pelo professor e pesquisador Eduardo de Assis Duarte. Os dois volumes foram resultados de amplo esforço e pesquisa em um processo de colaboração conjunta de diversos autores. Importante mencionar, ainda, que o organizador é ligado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e se debruça sobre essa temática há anos. O autor integra o Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos Interdisciplinares da Alteridade – NEIA. Ele também foi responsável pela organização de outros volumes relacionados à temática da literatura afro-brasileira: *Machado de Assis afrodescendente: escrito de caramujo* (2020); a coleção *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica* (2021). Além disso, participa do Projeto Interinstitucional de Pesquisa “Literafro-Portal da Literatura Afro-Brasileira pesquisa em rede”.

Em relação, especificamente, às duas obras citadas acima sobre a literatura afro-brasileira, têm-se dois volumes que se completam, como dito anteriormente. Isso porque há uma intensa interação entre eles, de modo que o primeiro volume é dedicado às obras e autores, bem como à introdução acerca do conceito de literatura afro-brasileira, à medida que o segundo volume é voltado às metodologias e abordagens em sala de aula. O primeiro volume, conhecido como *Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XXI* (2020), é escrito por um grupo de autores que se repetem no segundo volume, com exceção de Margarete Aparecida de Oliveira, única autora que só aparece no segundo volume. Portanto, os autores presentes nos dois volumes são os seguintes: Aline Alves Arruda, Cristiane Côrtes, Elisângela Aparecida Lopes e Fernanda Rodrigues de Figueiredo. No primeiro volume aparecem ainda: Adécio de Sousa Cruz, Eduardo de Assis Duarte, Giovanna Soalheiro Pinheiro, Gustavo Bicalho, Luiz Henrique Silva de Oliveira, Marcos

Antônio Alexandre, Marcos Fabrício Lopes da Silva, Maria do Rosário Alves Pereira, Marina Luíza Horta e Rodrigo Pires Paula.

Todos os autores são professores, alguns de universidades e outros da educação básica. O livro foi publicado pela Editora Pallas, que se destaca por estar na vanguarda da cultura afro-brasileira há quase meio século. A maioria de suas publicações está ligada aos temas de oralidade e afrodíspora. Todas essas informações são importantes porque, como venho discutindo, essa pesquisa se pauta em perspectiva sociohistórica devido aos pressupostos bakhtinianos.

O volume 1 tem por objetivo fornecer a alunos e professores de diversos níveis de ensino dados de caráter biográficos e informações sobre a produção literária de autores negros/as. Como o próprio título aponta, há uma seleção ampla de escritores da literatura brasileira, pois o recorte de linha temporal abrange 100 autores relevantes entre os séculos XVIII e XXI.

O segundo volume é o interesse maior para esta dissertação, portanto, a partir de agora me atenho às especificações de sua descrição. Primeiramente, é fundamental compreender que o objetivo desta obra é fornecer aos docentes metodologias e estratégias para o trabalho com o texto literário afro-brasileiro em sala de aula, a partir dos conhecimentos sistematizados no primeiro volume. Justifico a escolha dessa obra para o foco da análise, uma vez que, mesmo sendo um livro comercializado, ele tem sido distribuído em diversas bibliotecas escolares, o que facilita o acesso dos professores ao material. Além disso, o material já tem sido usado como referência para produção de outros planos de aula e sequências didáticas, inclusive em produtos de pesquisa em nível de mestrado.²³

O livro *Literatura Afro-Brasileira: abordagens na sala de aula* (2014) é a junção de diversas sequências didáticas detalhadas e indicação de textos geradores, materiais de estudo para o professor, proposta de atividades para as diversas etapas da educação básica. Em relação à organização do material, percebe-se uma subdivisão em três partes: (1) Literatura afro-brasileira infantil e juvenil: sugestões de leitura; (2) Sequências Didáticas - Ensino Fundamental; (3) Sequências Didáticas - Ensino Médio. Atualmente, essa parece ser a obra mais completa sobre o assunto voltado para os professores, uma vez que abrange todas as etapas da educação básica e faz parte de uma longa pesquisa para o resgate de autores menos

²³ Cf. Soares, Anderson Novais. *Literatura afro-brasileira na sala de aula: concepção, plano de aula e outras ideias*. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/584677/2/Literatura%20afro-brasileira%20na%20sala%20de%20aula.pdf>. Acesso em: 01/04/2025.

conhecidos. Outros livros com o mesmo enfoque não apresentaram o mesmo nível de detalhe, planejamento e indicação de referências.

A primeira parte é voltada principalmente para a leitura de textos literários com as turmas da educação infantil. Essa primeira, diferentemente das outras duas, não foca em propor atividades específicas, mas apenas indicações de leitura. Ainda assim, é apresentada uma rica lista de autores (39 ao todo), alguns mais conhecidos do que outros, que podem permear a curadoria de obras por parte dos professores/as. Além da indicação de autores, essa primeira parte também destaca um resumo biográfico dos escritores e fornece algumas informações como textos mais emblemáticos, suas temáticas, gênero e estilo de escrita. Chama atenção a diversidade temática e de gêneros, uma vez que, embora estejamos falando de literatura afro-brasileira, os temas plurais surgem como perspectivas e abordagens na visão de pessoas negras. Assim, a fabulação surge na figura do griot; as histórias em quadrinho passam a falar da capoeira; a vida das meninas é narrada na perspectiva negra; os elementos do samba, das religiões de matriz africanas e da culinária africana misturada à brasileira são alguns dos exemplos de saberes impregnados de valores mais positivos.

Na segunda parte do livro, dedicado ao ensino fundamental, as autoras Fernanda Rodrigues de Figueiredo e Margarete Aparecida de Oliveira constroem 8 sequências didáticas com a seguinte estrutura: Tema - temática proposta; Ano - período escolar à que se destina a sequência didática; Ementa - apresentação sucinta das ideias gerais que serão abordadas ao longo da sequência didática; Tópicos - elementos que descrevem as habilidades que serão avaliadas nos itens, ou seja, aqui é descrito o que se espera dos alunos em termos de desempenho; Objetivos - conhecimentos e habilidades que são finalidade da sequência; Habilidades a serem desenvolvidas - conhecimentos que se espera desenvolver com sequência proposta; Metodologia - as etapas a serem seguidas pelo professor para a efetivação da atividade; No quadro - esquemas com conceitos importantes abordados durante a sequência para serem reproduzidos no quadro da sala de aula; Conteúdo para estudar - esquemas com conceitos importantes abordados na sequência para serem reproduzidos pelos alunos; Atividades para os alunos - exercícios para o aprimoramento e fixação dos conhecimentos elaborados durante a sequência; e, por fim, Importante - alguns textos sugeridos que podem ser baixados gratuitamente no Portal do Literafro.

De modo geral, têm-se 2 sequências voltadas para o 3º e 4º anos, com o foco de trabalho na oralidade e nas lendas africanas; há duas sequências que focam no 5º e 6º anos, objetivando também as lendas africanas e personagens da tradição oral; e, 4 sequências que visam o 7º ao 9º ano. Dentre as temáticas, observa-se ainda um foco no trabalho com a

oralidade, mas um encaminhamento maior para o texto escrito afro-brasileiro. Nesse ínterim, verifica-se maior diversidade de gêneros discursivos como as narrativas e os poemas. Além disso, pode-se comentar também sobre aspectos mais formais da literatura, como, por exemplo, a noção de personagem, enredo, clímax, características do gênero, rima, verso/prosa e interpretação.

Em seguida, como já dito anteriormente, reforço que o recorte do *corpus* de análise é a etapa do ensino médio. Sendo assim, abaixo, apresento uma tabela com a descrição geral das sequências e de seus conteúdos.

Apresentação do *Corpus*

Sequência Didática	Conteúdo	Escola Literária	Gênero do Discurso	Texto Gerador
1 - Tradição, oralidade e literatura	• A tradição oral das cantigas trovadorescas; • A tradição do griot; • Cordel e rap.	Trovadorismo	Poema; Música; Conto; Cordel.	- Cantigas líricas e satíricas extraídas do próprio livro didático adotado; - Conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo; - Cordel “A luta dos negros pela conquista da liberdade”, Antônio Héilton de Santana; - Música “Meu canto”, de Flávio Renegado.
2 - A poesia de um precursor: Domingos Caldas Barbosa	• Poesia árcaica; • Domingos Caldas	Arcadismo/ Neoclassicismo	Poema	- Poema “Zabumba”, de Domingos Caldas; - Poema “Lundun”, de Domingos Caldas.
3 - A metáfora crucial do navio negreiro	• Poesia condoreira; • 3º fase do Romantismo; • Castro Alves; • Literatura afro-brasileira romântica e contemporânea	Romantismo	Poema; Romance; Biografia; Música; Filme	- Poema “Navio negreiro”, de Castro Alves; - Trechos do capítulo “Preta Suzana”, do romance ‘Úrsula’, de Maria Firmina dos Reis; - Trecho do romance “Um defeito de cor”, de Ana Maria Gonçalves; - Trecho da biografia de

				Mahommah G. Baquaqua; - Trecho do romance “Ponciá Vicêncio”, de Conceição Evaristo; - Poema “Navio negreiro”, de Solano Trindade - Poema “Vozes-mulheres”, de Conceição Evaristo; - Poema “Parte da crônica”, de Oliveira Silveira; - Antologia poética de Oliveira Silveira; - Música “todo camburão tem um pouco de navio negreiro, da banda O Rappa; - Trecho do filme Amistad.
4 - Escravidão e Patriarcado em Úrsula	• Romantismo; • Prosa romântica; • Romance afro-brasileiro	Romantismo	Romance	- Romance “Úrsula”, de Maria Firmina dos Reis.
5 - O negro em cena	• Teatro romântico; • José de Alencar; • Trajetória do teatro negro no Brasil; • Autores afro-brasileiros Cuti e Abdias do Nascimento	Romantismo	Teatro	- Trechos das peças “O demônio familiar” e “O crédito”, de José de Alencar; - Trechos da peça “Sortilégio II: mistério negro de Zumbi redivivo”, de Abdias do Nascimento; - Monólogo “Madrugada me proteja”, de Cuti.
6 - Machado de Assis e a sociedade do seu tempo	• Prosa realista; • Prosa machadiana; • Literatura afro-brasileira de Machado de Assis	Realismo	Romance; Conto; Filme.	- Capítulos 11 e 68 do romance “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis; - Contos “O caso da vara” e “Pai contra mãe”; - Filme “Quanto vale ou

				é por quilo”.
7 - Personagens femininas negras: século XIX e XX	• Prosa naturalista do século XIX, O Cortiço, de Aluísio de Azevedo; • Prosa contemporânea afro-brasileira do século XX, Conceição Evaristo	Naturalismo	Romance; Conto.	- Romance “O Cortiço”, de Aluísio de Azevedo; - Conto “Ana Davenga”, de Conceição Evaristo.
8 - Emparedado a dualidade do ser negro e a expressão da tragédia na literatura de Cruz e Sousa	• Simbolismo no Brasil; • Cruz e Sousa; • Conceito de herói trágico	Simbolismo	Poema; Teatro; Música.	- Poemas “O assinalado”, “Sonhador”, Litania dos pobres” e “Emparedado”, de Cruz e Sousa; - Teatro “Prometeu Acorrentado”, de Ésquilo; - Canção “Camisa de força”, de MV Bill.
9 - Lima Barreto: Literatura crítica e denúncia do racismo	• Prosa pré-modernista de Lima Barreto: conto ou romance Clara dos Anjos e a crônica “Macaquitos”	Pré-Modernism o	Romance; Crônica; Notícia.	- Romance “Clara dos Anjos”, de Lima Barreto; - Crônica “Macaquitos”, de Lima Barreto; - Notícias sobre casos de racismo contra jogadores de futebol.
10 - O negro escrito, negrismo e negritude	• Modernismo no Brasil; • Manuel Bandeira e Jorge de Lima; • Márcio Barbosa e Oliveira Silveira	Modernismo	Poema; Paródia.	- Poema “Essa nega Fulô”, de Jorge de Lima; - Poema “A outra nega Fulô”, de Oliveira Silveira; - Poema “Irene no céu”, de Manuel Bandeira; - Poema “O que não dizia o poeminha do Manuel”, de Márcio Barbosa.
11 - O tema do menor abandonado	• Modernismo brasileiro: geração	Modernismo	Romance	- Romance “Capitães da Areia”, de Jorge

	- de 30; - Literatura afro-brasileira contemporânea			Amado; - Romance “Pivete”, de Júlio Emílio Braz.
12 - Narrativas do eu: memória e identidade	Literatura afro-brasileira e alemã da segunda metade do século XX		Diário	- Trechos do livro “Quarto de despejo”, de Carolina Maria de Jesus; - Trechos do livro “O diário de Anne Frank”, de Anne Frank.
13 - O racismo infantil na literatura brasileira: negrinhas	- Literatura pré-modernista; - Literatura contemporânea; - Literatura Comparada; - Literatura afro-brasileira	Pré-Modernismo; Contemporâneo	Conto;	- Conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato; - Conto “Negrinha! Negrinha! Negrinha!”, de Ana Maria Gonçalves.
14 - Macabéas da literatura brasileira: silêncio e representatividade	- Literatura modernista de 1945; - Literatura contemporânea; - Literatura comparada; - Literatura afro-brasileira	Modernismo; Contemporâneo	Romance; Conto.	- Romance “A hora é da estrela”, de Clarice Lispector; - Conto “Flor de mulungu”, de Conceição Evaristo.

Fonte: Elaboração própria

Ao todo foram selecionadas essas 14 sequências didáticas voltadas para a etapa do ensino médio. As autoras desse material são: Aline Alves Arruda – Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMG), ela é Mestre em Teoria da Literatura e Doutora em Literatura Brasileira pela UFMG, também integra o grupo de pesquisa Mulheres em Letras da mesma instituição; Cristiane Côrtes – Professora de Língua Portuguesa e Literatura do CEFET MG, Mestre em Teoria da Literatura e Doutora em Literatura Comparada, ambos os títulos pela UFMG, também participa dos grupos de pesquisa Mulheres em Letras (UFMG), Afrodescendência na literatura brasileira (UFMG) e Trabalho, cultura e materialismo (IFMG); e, por fim, Elisangela Aparecida Lopes – Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, Campus Pouso Alegre. Ela é Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa pela PUC-Minas, Mestre em Teoria da

Literatura pela UFMG, além disso, integra o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI).

Algumas considerações podem ser feitas a partir das informações disponibilizadas na tabela acima. Primeiramente, em termos de organização, foi observada a tentativa de seguir o panorama canônico e tradicional da literatura brasileira. Sabe-se que na etapa do ensino médio, a organização do ensino de literatura tende a se pautar em uma linha histórica, que vai desde o trovadorismo até as tendências contemporâneas, passando pelo Neoclassicismo, Romantismo, Realismo, Simbolismo, Modernismo e outros (Rezende, 2013). Portanto, provavelmente, optou-se por essa organização, na compreensão de que os professores não podem a seu próprio bem querer construir um currículo escolar que fuja totalmente das estruturas já canonizadas.

No entanto, chama atenção o fato de que conseguimos, ainda assim, perceber algumas mudanças significativas. Por exemplo, nem todas as escolas literárias foram consideradas, como o Barroco e o Parnasianismo. Além disso, é perceptível o caráter comparativo como uma forte característica dessas sequências, haja vista que, em alguns casos, mescla-se a literatura de um determinado período literário com textos considerados contemporâneos. Nesse mesmo contexto, observamos também a indicação de textos estrangeiros ao lado de textos nacionais. Outro ponto que chama a atenção é a variedade de recursos multissemióticos, uma vez que indicam-se música, cordel, poema, filme, conto, romance e outros elementos.

Em termos de organização interna das sequências didáticas, temos o seguinte: objetivo; conteúdo; material necessário; tempo estimado (varia de acordo com a extensão do conteúdo); preparação; introdução; desenvolvimento; avaliação (nem todas apresentam esse elemento); proposta de atividade (em alguns casos); indicação de outras obras (em alguns casos), os textos geradores (às vezes, integralmente, outras vezes, fragmentado). Em algumas dessas propostas também há a indicação de referências para o professor, o que é bastante positivo, tendo em vista que facilita o trabalho de pesquisa e aprofundamento sobre cada conteúdo.

Em relação aos textos geradores (material necessário) é interessante observar que há uma seleção de textos variados, cujo acesso na maior parte dos casos é facilitado, pois os textos normalmente estão em domínio público ou publicados no Portal Literafro para baixar gratuitamente. Ademais, destaco o fato de que, na primeira sequência, há a indicação de se usar os próprios textos presentes no livro didático adotado, o que vai ao encontro da valorização desse material em sala de aula.

Outro fator importante tem relação com as práticas avaliativas, isso porque elas são também múltiplas e parecem se relacionar bem com a temática, por exemplo, a primeira sequência trabalha bastante com cordel, música e poema, já que o foco são as cantigas trovadorescas, logo a avaliação é a promoção de debate sobre a temática, reforçando a habilidade da oralidade. No entanto, propõe-se também a “elaboração de um texto que evidencie os conhecimentos adquiridos na aula. Sugestão: um rap, um poema ou uma resenha” (Duarte, 2014, p. 148). Nesse sentido, a produção textual é o foco da maioria das atividades, variando o gênero discursivo. Em outros casos, a avaliação segue uma lógica mais simples e tradicional, indicando a possibilidade de se produzir questões discursivas para destacar as características formais da obra e a interpretação do texto, tais como, autoria, elementos da narrativa, construção psicológica da personagem, contexto histórico/geográfico e outros. Apesar disso, essa parte fica de livre escolha do docente, pois não houve formulação de questões específicas.

Conforme já exposto, as autoras elaboraram quatorze (14) sequências didáticas, caracterizadas por elevado nível de detalhamento e aprofundamento, o que as torna extensas para análise integral no escopo desta dissertação. Diante dessa limitação e da necessidade de realizar recortes analíticos, optei pela seleção das seis (6) primeiras sequências do material: (1) Tradição, oralidade e literatura; (2) A poesia de precursor: Domingos Caldas Barbosa; (3) A metáfora crucial do navio negreiro; (4) Escravidão e patriarcado em *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis; (5) O negro cena; (6) Machado de Assis e a sociedade do seu tempo.

Tal escolha fundamenta-se no fato de que esse conjunto abrange os estilos de época tradicionalmente trabalhados no primeiro ano do ensino médio, compreendendo o período do Trovadorismo ao Realismo. Ressalta-se a relevância da literatura abordada nessa etapa da escolarização, uma vez que, em geral, constitui o primeiro contato dos estudantes com o texto literário de forma sistematizada. Nesse contexto, torna-se pertinente refletir acerca das concepções de literatura que se pretende construir, especialmente no que se refere aos textos literários afro-brasileiros.

Assim, tendo construído nesta subseção um panorama descritivo do *corpus* selecionado, e, já tendo reforçado o viés bakhtiniano como um horizonte de leitura dessas sequências didáticas, parto em seguida para a descrição das ferramentas de análise e dos conceitos do Círculo de Bakhtin, os quais serão mobilizados para a leitura desses materiais analisados.

4.3 Contribuições do Círculo de Bakhtin

Dando prosseguimento aos aportes epistêmico-metodológicos, pretendo neste espaço explanar conceitos fundamentais do Círculo de Bakhtin, os quais venho me apropriando para constituição do meu horizonte de leitura na Análise Dialógica do Discurso. Assim, emergindo da filosofia do ato responsável, abordo os conceitos de dialogismo, ideologia e heterodiscurso, na intenção de deixar mais evidente por quais ferramentas pretendo me debruçar sobre os dados.

4.3.1 A filosofia do Ato Responsável

A filosofia do ato é a proposição da assunção de responsabilidade pelo sujeito como condição da resolução da crise da cultura, definida precisamente como a cisão entre o mundo da cultura e o mundo da vida (Sobral, 2019, p. 26).

A filosofia do ato pensada pelo Círculo de Bakhtin apresenta a ideia de responsabilidade como centro da discussão proposta. Ao deslocar as discussões sobre linguagem do lócus metafísico e transcendental para o epicentro do mundo concreto, Bakhtin propõe uma perspectiva em que o agir dos sujeitos é levado em consideração. O indivíduo na vida concreta é responsável pela sua ação e seu resultado é repetível e irrepetível. Por hora, basta compreender que os estudos da filosofia do ato dão início a um complexo debate sobre conceitos como dialogismo, heterodiscurso e ideologia.

São esses caminhos supracitados, que serão percorridos no interior da filosofia bakhtiniana para alcançar a discussão proposta desta dissertação. Neste contexto, o objetivo aqui delineado é a apresentação de conceitos do Círculo de Bakhtin que possam auxiliar na interpretação das sequências didáticas analisadas. Portanto, construirei um ensaio sobre a concepção de linguagem do Círculo, pois, tendo como foco a prática social exercida entre os indivíduos, é possível enxergar o material analisado como um objeto discursivo e constituinte da cultura, o que significa dizer que há atravessamentos socioideológicos, relações de poder e embates dialógicos.

4.3.2 O dialogismo

O Círculo de Bakhtin se reunia na Rússia entre os anos de 1919 e 1929. Os mais conhecidos membros desse círculo são Mikhail Bakhtin, Valentin Volochinov e Pável Medviédev. Esses autores produziram vasta obra em meio às tensões políticas que sobejaram à época e o elo das discussões era o estudo da linguagem, que ainda hoje é lido e ressignificado para pensar sobre a vida, a cultura, a sociedade, a literatura e a educação. Nesta seção, pretendo discutir os conceitos de dialogismo, ideologia e heterodiscurso com o objetivo de entender como essas noções constituem a construção de sequências didáticas. A princípio, é possível dizer que, dentre duas tradições do pensamento filosófico, Bakhtin se contrapõe àquela que se caracteriza como monológica, homogênea, acabada e estável, tendo em vista que a construção do seu pensamento se fundamenta em uma perspectiva dialógica, inacabada e heterogênea.

Para além disso, é necessário enfatizar que o autor, junto ao seu grupo, não criou uma teoria descrita como manual de regras aplicáveis, nem mesmo uma metodologia para analisar os dados linguísticos e literários. Portanto, o que busco realizar neste texto é me apropriar dos conceitos citados não como categorias de análise, mas como horizontes possíveis de leitura.

Partindo da filosofia do ato, Bakhtin coloca em perspectiva a própria vida humana, aproximando-se assim de uma filosofia mais existencialista. Para Fiorin (2020, p. 19), “sua filosofia primeira não construirá leis gerais, mas será uma fenomenologia dos eventos”; isso significa que, ao pensar sua filosofia primeira, o filósofo vai separar o mundo da teoria e o mundo da vida, entendendo que o primeiro se vincula às generalizações, enquanto o segundo está relacionado ao fluxo da vida e à realização dos atos irrepetíveis. Nesta arquitetônica filosófica, é criada uma unidade de sentido a partir da junção entre sujeito concreto e o seu agir no mundo. O ato aqui é compreendido como algo que transcende o agir físico ou mecânico, mas sobretudo o agir intencional: “O foco desta filosofia é a unidade do ato: as condições em que acontece sua realização pelo sujeito” (Sobral, 2019, p. 23).

Nesse sentido, Bakhtin se aproxima da ideia de ato aristotélico, pois incorpora a noção de ato como potência, ou seja, a realização da atividade no concreto. O que também nos dá uma ideia de sujeito como agentivo, “cabe ao sujeito responder e responsabilizar-se por seu ato-resposta situado, sempre em processo, no paradoxo de ter aparentemente uma existência dada mas precisar sempre concretizá-la” (Sobral, 2020, p. 29). Logo, o sujeito é um vir a ser, inacabado, sempre buscando se responsabilizar por seu ato na vivência, a partir do momento que se conscientiza de sua responsabilidade.

Além disso, o sujeito não é assujeitado, mas permeado de valores axiológicos e o seu agir será sempre em relação ao outro, que também é visto como um ‘universo de valores’, como aponta Faraco (2009, p. 21). A premissa é de que sendo um eu-para-si, ele será também um eu-para-o-outro, colocando-o nessa dimensão relacional responsável/responsiva.

Essa noção é importante porque nos permite começar a entender o conceito de dialogismo. É necessário também ter em mente que a linguagem para Bakhtin é uma atividade e não um sistema, como apontava os estudos do estruturalismo. Isso significa que os enunciados são singulares, irrepetíveis, concretamente situados e emergem de uma atividade responsiva do indivíduo. “A língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem” (Fiorin, 2020, p. 21). Com isso, é possível concluir que se estabelece uma relação intrínseca entre o enunciado e o contexto concreto de sua realização, assim como entre significado e a atitude avaliativa dos entes envolvidos no evento.

Porque a palavra não apenas designa um objeto como uma entidade pronta, mas também expressa por sua entonação minha atitude valorativa em relação ao objeto, em relação àquilo que é desejável ou indesejável nele, e, desse modo, movimenta-o em direção do que ainda está por ser determinado nele, transforma-o num momento constituinte do evento vivo, em processo. (Faraco, 2009, p. 32-33).

Posto assim, não é possível considerar enunciados neutros, já que os enunciados emergem de um contexto cultural poluído de significados e valores, além de serem sempre atos responsivos. Aqui fica colocada também a noção de sujeito enquanto ser-evento, uma vez que ele é inacabado, postulado e em realização.

É interessante notar que essa mesma noção de linguagem já vinha sendo compartilhada entre o povo indígena Baniwa. Não obstante, na cosmologia deste grupo, os homens usam a linguagem para se situar entre si e se humanizar, ao identificar e distinguir os seres humanos dos outros animais. “O mundo é resultado de um processo contínuo de comunicação dialógica e dialética dos seres criadores e criaturas. O mundo está sempre em construção, e junto, as línguas” (Luciano, 2017, p. 298). Assim, a relação entre linguagem, sociedade e natureza estão entrelaçados, possibilitando uma dinâmica de encontro entre múltiplas valorações, heterogeneidade e alteridade.

Tanto os Baniwa, quanto Bakhtin consideram que, ao pensar a linguagem e o sujeito, estamos considerando uma dimensão ética, pois toda ação será sempre responsiva, em relação

a outrem. O agente não age apenas em termos de regras e leis, pelo contrário, “o sujeito é concretamente responsabilizado em situações específicas, por suas obrigações éticas” (Sobral, 2019, p. 54). É relevante enfatizar que a ética aqui também é localizada, tendo em vista que o sujeito está em posição singular, insubstituível e único. Logo, não são as proposições que obrigam o agir ético do sujeito, mas as circunstâncias do ser-evento. Isso quer dizer que o enunciador quando constitui seu enunciado considera o discurso do outro, é inevitavelmente atravessado pela voz alheia e pelas suas entonações.

Ademais, deve-se compreender que o real é apresentado a nós apenas de forma semiótica, ou seja, não é possível acessar à uma suposta realidade diretamente. Assim, Luciano (2017) concorda com Bakhtin ao discorrer sobre a forma como interagimos no mundo, pois é por meio da relação sócio-cósmica que podemos ter reciprocidade com os outros, inclusive não humanos.

Sob esse viés, é possível compreender que, ao tratar de dialogismo, estamos abordando uma epistemologia, ou seja, uma teoria sobre o próprio conhecimento, pois, discute-se o comportamento humano através do uso da linguagem. Para Holquist (1990), o dialogismo defende que todo o significado é relativo, uma vez que surge sempre no contato entre dois corpos que ocupam espaço simultâneo mas diferente, onde os corpos podem ser físicos, mas também podem ser corpos políticos e corpo de ideias em geral. Então, conceber a noção de ser dialógico sugere que a realidade é sempre experimentada em uma posição particular.

Todos estamos em diálogo com os outros seres humanos, mas também com as configurações naturais e culturais que entendemos como ‘mundo’. Esse mundo se dirige a nós na medida em que respondemos às endereçabilidades.

Assim, cada um de nós ocupa um lugar na existência que é exclusivamente nosso, contudo essa singularidade é uma responsividade.

Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]: ele os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (Bakhtin, [1953] 2016, p. 57).

Essa gama complexa de interações dialéticas e dialógicas acontece por meio da responsividade ativa dos falantes, tendo em vista que todo enunciado é direcionado a alguém de modo a responder e demarcar a sua posição no espaço discursivo. Logo, “todo enunciado [...] responde a algo e orienta-se para uma resposta. [...] Todo monumento continua a obra dos

antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a” (Volochinov, [1929] 2017, p. 184-185). No dialogismo, os significados são criados o tempo todo, sendo construído tanto na esfera individual quanto na esfera social, ambos em resposta ao signo. “Todo signo é um elo na grande cadeia que inclui todos os outros signos” (Holquist, 1990, p. 47-48).

Considerando essa discussão, é pertinente destacar que, ao falar de diálogo, não falamos da noção posta nos dicionários, cujos significados se vinculam à ideia de consenso ou solução de conflito. Pelo contrário, as relações ditas dialógicas podem ser polêmicas, divergentes, de desacordo e de recusa. No dialogismo mora a tensão, o conflito e a contradição, já que isso é algo comum na formação social.

Posto assim, ao analisar as sequências didáticas, podemos compreendê-las como um material discursivo constituído por signos. Esses signos são dialógicos, responsivos e refratam posicionamentos axiológicos dos sujeitos que os constituem na eventicidade do ato, portanto são situados sócio-historicamente. Entendemos que essas sequências didáticas são repletas de tensões e contradições, pois fazem alusão aos lugares ocupados no mundo da vida.

4.3.3 O heterodiscurso

Tendo discutido sobre o conceito de dialogismo, passo agora a olhar mais precisamente para a noção de heterodiscurso. Em alguns escritos, devido à diferentes traduções, esse conceito pode ser encontrado como heteroglossia (Faraco, 2009) ou heteroglossia dialogizada (Renfrew, 2017), porém, ambas as menções fazem referência a algumas discussões presentes no texto “O heterodiscurso no romance” (Bakhtin, [1920-24] 2015).

Primeiramente, é importante mencionar que a reflexão construída por Bakhtin ([1920-24] 2015) estava muito voltada para os estudos do romance. Para o filósofo, as formas do heterodiscurso no romance são plurais, podem surgir nos enunciados, nos estilos, linguagens e horizontes, não se limitando ao formal, ou seja, ao nível sintático ou composicional. O discurso do outro, por exemplo, pode ser ficcionalizado de forma narrativa e pode se misturar ao discurso do autor, uma vez que os limites entre essas vozes são ambíguas e movediças.

Mas não quero me ater muito ao heterodiscurso enquanto átomo de criação, quero compreendê-lo como uma célula que já se desenvolveu a partir de outras leituras. Para isso, parto da concepção bakhtiniana de que o conceito está ligado ao mundo da vida, e, por

consequência, da realidade como um processo de (trans)formação. De acordo com Bakhtin ([1920-24] 2015), o heterodiscurso é a estratificação interna de uma língua nacional, pois apresenta uma diversidade de variações sociais, os modos e trejeitos de um grupo, compreendendo toda uma complexa rede de discursos que constituem a vida e a cultura.

Esse universo discursivo, então, considera a “diversidade de linguagens e vozes sociais, que são pontos de vistas específicos sobre o mundo, formas de sua compreensão verbalizada, horizontes semânticos e axiológicos”. (Bakhtin, [1920-24] 2015, p. 13). Nesse sentido, o discurso do outro surge na linguagem do outro, refratando os objetivos do autor. Portanto, a palavra é bifocal, ao passo que traduz duas intenções: a perspectiva da personagem e aquela refratada pelo autor. Logo, têm-se duas vozes, duas intenções e dois acentos. Essas vozes são interiormente dialógicas, uma vez que são construídas nessa relação de reciprocidade, reconhecimento e diálogo.

Ao pensar na estratificação interna da língua, Bakhtin entende que nosso discurso está repleto de palavras do outro. Segundo Renfrew (2017, p. 127), “a língua é, então, necessariamente ‘ideologicamente saturada’, impregnada de pontos de vista, opiniões e horizontes conceituais daqueles que constituem os vários agrupamentos sociais, profissionais e geracionais.” Essas vozes se entrecruzam e formam novas vozes sociais continuamente, não apenas em relação às variantes linguísticas sociais, mas também às camadas socioideológicas, como, por exemplo, os grupos sociais, profissionais, geracionais etc.

Talvez o conceito de heteroglossia dialogizada seja o mais importante no pensamento de Bakhtin como um todo, ao conectar a vida, o momento – o evento – do falante/sujeito individual ao movimento generalizado da língua através das diferentes culturas e épocas. A heteroglossia retira de uma vez por todas o conceito de dialogismo [...] do domínio puramente interpessoal – mas sem romper sua conexão essencial com esse domínio. (Renfrew, 2017, p. 129).

Sendo assim, o heterodiscurso possibilita compreender como as vozes se constituem dialogicamente dentro de um contexto linguístico e discursivo, sócio-histórico, individual e coletivo. Quando analisamos sequências didáticas e sua relação com a prática de letramento racial via literatura afro-brasileira, é inevitável ter em mente essa estratificação interna que ocorre no material, pois as vozes que se contrapõe dialogicamente também refratam posicionamentos axiológicos de uma época, de uma profissão, de um determinado grupo social, de uma perspectiva única do que é educação. Assim, o material analisado é responsável por validar vozes em detrimento de outras que não são selecionadas.

Nesse contexto, “a heteroglossia é condição subjacente da linguagem, a ‘realidade’ contra a qual lutam as forças centralizadoras e centrípetas da cultura oficial.” (Renfrew, 2017, p. 128). Aqui precisamos evidenciar alguns pontos importantes, tendo em vista que em relação à sistematização da língua e à enunciação monológica, Bakhtin considera como sendo de ação centralizadora, homogênea e unificadora. Chama-se *força centrípeta*, essa força que luta contra a heterogeneidade do processo vivo da língua e da dinâmica social dialógica. Em contrapartida, é inegável que existe um jogo de oposições, pois as *forças centrífugas* surgem como enunciados que buscam afastar essa uniformização. Logo, esta última é caracterizada como a força que descentraliza. Essa ponte é necessária para compreendermos o próximo tópico, haja vista que essas forças opositivas surgem da fricção entre as ideologias que formam a superestrutura e as ideologias do cotidiano.

4.3.4 O signo ideológico e a ideologia

Dando continuidade, compreendo que, ao fazer essa análise, é imprescindível considerar os aspectos ideológicos das sequências didáticas, portanto, busco, neste espaço, discorrer sobre o conceito de signo ideológico e ideologia.

A princípio, é possível dizer que todo produto ideológico não apenas faz parte da realidade natural e social, como também reflete e refrata outra encontrada fora de suas imediações. Não à toa, tudo que é ideológico guarda uma significação, nas definições de Volochinov, isso quer dizer que ele “representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. Onde não há signo também não há ideologia” (Volochinov, [1929] 2017, p. 91). Neste sentido, há de se considerar que o signo, ao refletir e refratar a realidade, pode distorcê-la, avistá-lo de um ponto de vista particular ou ser-lhe fiel. ‘Refratar’ aqui é descrito como o uso que fazemos dos signos para entender o mundo, a partir das relações históricas e considerando a multiplicidade e heterogeneidade das vivências concretas dos grupos sociais, por conseguinte, possibilitando diversas interpretações (refrações) desse mundo.

Pelas discussões que venho traçando até o momento, é possível afirmar que em Bakhtin a verdade é sempre relativa, uma vez que existem várias ‘verdades’ que concomitantemente se contradizem. Essas múltiplas perspectivas são os diversos modos que o mundo é experienciado por cada grupo humano. Ademais, a existência é refratada nos signos, uma vez que existe o embate de interesses sociais, ou seja, a luta de classes.

Assim, os signos não são apenas vislumbres dessa realidade, como também fazem parte dela materialmente. De forma dialógica, os signos modificam a materialidade do real e

são modificados dinamicamente. Logo, para se compreender um signo, só é possível fazê-lo ao se utilizar outros signos conhecidos, ou seja, essa compreensão é sempre relacional.

A realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais. As leis dessa realidade são as leis da comunicação sgnica, determinadas diretamente por todo o conjunto de leis socioeconômicas. A realidade ideológica é uma superestrutura colocada diretamente sobre a base econômica. A consciência individual não é a arquiteta da superestrutura ideológica, mas apenas sua inquilina alojada no edifício social dos signos ideológicos. (Volochinov, [1929] 2017, p. 98).

A base são os modos de produção do sistema capitalista, enquanto a superestrutura é tida como a realidade ideológica. Assim, não se pode dizer que a consciência individual é quem forma essa realidade, pois ela própria se forma em meio ao processo de comunicação de um coletivo organizado. Contudo, é necessário entender que os fenômenos ideológicos, ao serem separados da consciência individual, permite compreender que a materialização dessa comunicação é a dimensão da linguagem. Logo, “a palavra é o fenômeno ideológico *par excellence*” (Volochinov, [1929] 2017, p. 98). Isso significa que cada uso da língua será também guiado ideologicamente. Assim, a palavra pode assumir múltiplas funções, como, por exemplo, científica, estética, moral, religiosa.

Nesse sentido, a palavra é o amálgama das interações entre falante e ouvinte, ligando o eu ao outro. A depender da situação social, se mais próxima ou mais distante, a estrutura do enunciado será determinada de uma forma ou de outra, o que o faz soar de um modo muito específico. Volochinov usa o exemplo da sensação da fome para explicar essa questão, uma vez que ela não pode ser expressa sem uma forma ideológica. Acrescento, nesse mesmo exemplo, a obra de Carolina Maria de Jesus, intitulada como *Quarto de Despejo*: a sua narrativa autobiográfica retrata um cotidiano em que a fome é sua companheira íntima. Diariamente, ela acorda sem saber se vai conseguir alimento, ela trabalha reciclando o lixo para poder colocar comida no prato dos seus filhos. A forma como ela narra essa experiência em primeira pessoa e a escolha de palavras permite ao leitor se compadecer da dor sentida por milhares de mulheres negras – mães solas – brasileiras: “A situação social sempre determina qual será a imagem, a metáfora e a forma de enunciar a fome que pode se desenvolver a partir de dada direção entonacional da vivência” (Volochinov, [1929] 2017, p. 210).

Posta essa discussão sobre o signo ideológico e a relação com a linguagem, passo agora a entender mais objetivamente o que é ideologia para o Círculo. *A priori* a ideologia se refere ao universo dos produtos do mundo humano, pode ser considerado como cultura imaterial ou consciência social. Ideologia engloba o universo da arte, da ciência, da filosofia, do direito, da religião, da ética, da política, ou seja, todas as formas estabelecidas

historicamente da superestrutura. Assim, não é possível afirmar que exista um traço negativo quanto à ideologia no Círculo de Bakhtin, pois enquanto no marxismo o sentido incorporado é de ‘mascaramento do real’, em Volochinov está associado aos conjuntos de interpretações sociais e naturais, que, por sua vez, são expressos por meio de palavras ou semioticamente.

Para explicar seu conceito, o Círculo separa a *ideologia oficial*, que são os sistemas estabelecidos e formados, das *ideologias do cotidiano*, que, grosso modo, seriam aquelas suscitadas nos encontros esporádicos, “na proximidade social com as condições de produção” (Miotello, 2020, p. 169). Estas últimas não são parte das grandes esferas ideológicas, porém têm importância, haja vista que estão em contato direto com os processos produtivos. Mais precisamente, a ideologia do cotidiano é aquela cuja premissa se baseia no conjunto de experiência da vida e nas expressões interiores que se ligam a essas vivências.

Por outro lado, os sistemas ideologicamente formados são cristalizados justamente a partir da ideologia do cotidiano, exercendo sobre ela inversamente uma influência mais potente, dando-lhe a direção. Ao mesmo tempo, esses sistemas se nutrem e se retroalimentam dessa ideologia. Miotello reforça que “de um lado, a ideologia oficial, como estrutura ou conteúdo, relativamente estável; de outro, a ideologia do cotidiano, como acontecimento, relativamente instável; e ambas formando o contexto ideológico completo e único” (2020, p. 169). A ideologia oficial, sendo dominante, direciona-se à noção única de construção do mundo, neste caso, o signo ideológico será sempre mais reacionário, “em uma tentativa de estabilizar o momento anterior do fluxo dialético da formação social, ou seja, de enfatizar a verdade de ontem como se fosse a verdade de hoje” (Volochinov, [1929] 2017, p. 113).

Logo, amarrando essa discussão com o conceito de heterodiscurso, pode-se compreender que o mundo é formado por sistemas ideologicamente formados e suas vozes se manifestam como uma forma centrípeta, na interação discursiva, sempre no intuito de centralizar e unificar as múltiplas perspectivas da vida. O signo ideológico, ao refletir e refratar posicionamentos diversos, tende a validar e afirmar as premissas coletivas e cristalizadas dos grupos sociais dominantes. É, portanto, na ideologia do cotidiano que surgem espaços para que as forças centrífugas se manifestem mais ativamente.

De acordo com Miotello (2020, p. 171), “para Bakhtin o sujeito não se constitui apenas pela ação discursiva, mas todas as atividades humanas, mesmo as mediadas pelo discurso, oferecem espaço de encontros de constituição da subjetividade, pela constituição de sentidos”. Desta forma, outro ponto que antagoniza com a perspectiva marxista, é que há mais possibilidade de agenciamento dos grupos dominados, pois, na maioria dos casos, os signos correspondem aos grupos dominantes, mas, em alguns casos, há espaço de subversão dessa

lógica, isso porque as ideologias respondem a diversos interesses que são contraditórios e as oposições são múltiplas.

Ainda sobre essa discussão, é interessante notar que existem várias camadas na ideologia do cotidiano: inferiores e superiores. O estrato inferior é onde se dão os contatos ocasionais, neste caso, não há propriamente uma modelagem ideológica evidente. Já no estrato superior existe multiplicidade de tons axiológicos, formados por uma diversidade de atividades e relações sociais, neste caso, há uma repercussão mais ligeira das transformações da base econômica, tendo em vista que estas últimas entram em contato com os sistemas ideologicamente formados e transmitem as modificações, possivelmente entrando no sistema.

4.3.5. Os gêneros do discurso

Entre os conceitos bakhtinianos mencionados, talvez esse seja o que mais adentrou o senso comum e, provavelmente, o mais ressignificado nas políticas educacionais. Isso porque os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Língua Portuguesa deveria ser pautado nos gêneros, sendo assim, muitos livros didáticos se apropriaram desse entendimento, mas, ao se focarem em uma perspectiva mais formalista, passaram a compreender o gênero, normalmente, acompanhado da adjetivação ‘textual’ como

um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto e seu ensino torna-se, então, normativo. Sob a aparência de uma revolução no ensino de Português, continua-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática. (Fiorin, 2020, p. 67).

Partindo desse contexto, é possível observar que houve uma aproximação entre a compreensão clássica da teoria dos gêneros com o entendimento com o qual a escola se apropriou, via livro didático e PCN. Na obra *Poética* de Aristóteles, fica evidente como os gêneros são apresentados por meio da classificação, a depender da voz, se primeira, segunda ou terceira, temos, respectivamente, a representação da lírica, da épica e do drama. Irene Machado (2020) também destaca que, antes de Aristóteles, o filósofo Platão já vinha propondo uma classificação binária, em que separava-se o gênero sério e o burlesco, colocando a epopeia e a tragédia no primeiro grupo, enquanto reservava a comédia e a sátira para o segundo. Ademais, na *A república* de Platão, o autor elabora uma tríade baseada na relação entre realidade e representação. Portanto, ao gênero mimético ou dramático passa a pertencer a tragédia e a comédia; enquanto isso, ao expositivo ou narrativo, comporta o

ditirambo, o nomo e a poesia lírica; já ao misto, resta a epopeia. Essa classificação fundamenta a mimese para a construção da Poética aristotélica.

No entanto, na transição dos estudos do gênero originados na *Retórica* e na *Poética*, os estudos literários os consolidaram e trouxeram uma emergência acerca da prosa, ou seja, as formas de interação que ocorrem pelo discurso. Nesse contexto, é que surgem os estudos bakhtinianos ao focar nos diferentes usos da linguagem. Bakhtin, portanto, vai considerar não necessariamente o produto, mas o processo de sua produção. Com isso, serão os enunciados produzidos na dinâmica real dos eventos da vida em processo contínuo de responsividade que interessam. Em outras palavras, entende-se que os seres humanos agem em determinadas esferas da vida, seja na política, na religião, no trabalho, na escola, no meio familiar, nas redes sociais: “Essas esferas de atividades implicam a utilização da linguagem na forma de enunciados. Não se produzem enunciados fora das esferas de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera” (Fiorin, 2020, p. 68).

Sendo assim, essas ações e intenções vão determinar os tipos e formas de enunciados, o que configura cada esfera de utilização da língua. As manifestações do heterodiscurso, como realização de diversas codificações irrestritas à palavra, elabora tipos *relativamente* estáveis de enunciados. Nas palavras de Bakhtin:

Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolivelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (Bakhtin, [1953] 2016, p. 12).

Compreende, ainda, que existe uma riqueza quanto à variedade de gêneros, isso porque há inesgotável possibilidade da complexa atividade humana, logo os gêneros dos quais estamos falando aqui não são elementos imutáveis, totalmente acabados, fixos e tido como categorias fechadas. Ele se modifica, cresce e se diferencia de acordo com os usos feitos pelos seres humanos ao longo do tempo.

Em relação aos três elementos citados acima (conteúdo temático, estilo e construção composicional), conjuntamente constituem o gênero. O conteúdo temático pode ser considerado como um domínio de sentido de que se ocupa. No caso das sequências didáticas analisadas, pode-se dizer que o conteúdo é a literatura afro-brasileira. O estilo se refere a um grupo de meios linguísticos: “Ele é, pois, uma escolha de certos meios lexicais, fraseológicos

e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado” (Fiorin, 2020, p. 69). No caso do *corpus* em questão, é observável um foco maior na linguagem mais objetiva, no prestígio da norma padrão (por ser um material voltado para o uso em sala de aula), mas também, em alguns casos, poderemos encontrar textos com forte presença da oralidade, sobretudo ligada à influência africana nas formas interativas. Ademais, já em relação à construção composicional, pode-se entender como os modos de organização do texto e de sua estrutura. Sobre esse aspecto nas sequências didáticas, já mencionamos a variedade de formas literárias que são indicadas para o trabalho com o tema da atividade proposta.

Alinhando as discussões aqui apresentadas, defendo que as sequências didáticas selecionadas são gêneros discursivos complexos que possuem outros gêneros em sua composição, os materiais apresentam camadas dialógicas, heterodiscursivas e ideológicas. Assim sendo, ao tentar interpretar essas atividades me aproprio desses conceitos bakhtinianos não como categorias fixas, mas como caminhos possíveis de interpretação.

4.3.6 A análise dialógica do discurso - ADD

Para concluir este capítulo epistêmico-metodológico, já tendo apontado os conceitos que embasam meu horizonte de leitura, descrevo os caminhos que serão utilizados para analisar as sequências didáticas. A análise dialógica do discurso - ADD (Brait, 2004; Giacomelli, 2016) não se configura como uma metodologia tradicional, uma vez que, diferentemente de outras metodologias, essa não acompanha um cabedal sistematizado de etapas e procedimentos fixos e formalizados para replicação em todo tipo de investigação, ainda que tenha sido adotada pelas pesquisas em Ciências Humanas, principalmente relativo à área de linguagem. Isso é característica da própria natureza dialógica bakhtiniana, o que sugere maior dinamismo em relação às práticas sociais que envolvem os usos da língua.

A ADD, dessa forma, constitui-se a partir de toda epistemologia construída pelo Círculo de Bakhtin. Costuma-se dizer que se trata de um conjunto de pressupostos epistêmico-metodológicos. Não à toa, optei por descrever primeiramente os conceitos que embasam a filosofia do ato para agora apontar os caminhos sugeridos pela atividade de análise. Essa forma de analisar se interessa não apenas, mas principalmente, pelo conteúdo extratextual que pode ser refratado pelos discursos presentes no material analisado. Interessa saber quais possíveis intenções nas escolhas de tais palavras, quais acentos estão presentes

nas formulações sintático-semânticas, quais relações e atravessamentos existem na construção daquele dado fenômeno, quais os lugares de circulação e quais os contextos de produção.

Nas palavras de Beth Brait,

As contribuições teórico-metodológicas do pensamento bakhtiniano não configuram, efetivamente, uma proposta fechada e linearmente organizada. Constituem, no entanto, um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante de corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador. A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem e do compromisso ético do pesquisador com o objeto que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico (Brait, 2006, p. 61).

Considerar esse caráter mais flexível não significa dizer que não existam alguns caminhos e sugestões para a construção da análise. Dessa forma, primeiramente é preciso pontuar que a unidade de análise da ADD é o enunciado, que pode ser compreendido como unidade concreta de comunicação imersa em uma relação dialógica, ideológica e em um contexto sócio-histórico, considerando ainda que seus interlocutores carregam acentos axiológicos.

Volochinov ([1929] 2017), aponta que, para os estudos da língua, deve-se observar os seguintes aspectos:

1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas de enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (Volochinov, [1929] 2017, p. 220).

A partir desse entendimento, Sobral e Giacomelli (2016) contribuíram com a tentativa de uma sistematização mais pedagógica ao pontuar as seguintes etapas: *descrever* o objeto considerando a sua materialidade linguística e as suas características enunciativas; *analisar* que relações existem entre esses dois planos, ou seja, o da língua (nível micro) e o da enunciação (nível macro); e, por fim, *interpretar* os possíveis sentidos suscitados como produto da junção entre contexto da materialidade e do ato enunciativo.

Portanto, no processo de análise me aproprio da ADD por acreditar que ela seja uma ferramenta adequada para construir minhas interpretações embasadas na epistemologia dialógica bakhtiniana. Através das etapas propostas por Sobral e Giacomelli (2016) pretendo descrever os componentes de caráter formal das sequências didáticas e analisar os discursos

presentes nesse *corpus* selecionado com o objetivo de responder as questões as quais me propus nesta dissertação.

5 A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA REIVINDICA SEU ESPAÇO NA SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Este capítulo é dedicado à análise das sequências selecionadas para ilustrar as reflexões e as propostas elaboradas pelas autoras, as quais estou compreendendo como incentivadoras de letramento racial crítico (Ferreira, 2014). Nesse sentido, retomo mais uma vez o objetivo dessa investigação, enfatizando o meu intuito em compreender que discursos sobre letramentos e raça estão presentes em sequências didáticas na obra *Literatura afro-brasileira: abordagens na sala de aula* (Duarte, 2014), sobretudo aquelas voltadas para a etapa do ensino médio. É importante frisar que o letramento racial crítico repensado por essa dissertação busca dialogar com os estudos bakhtinianos, tentando compreender, especialmente, como a literatura afro-brasileira pode provocar movimentos exotópicos (Bakhtin, [1953] 2011) de deslocamentos.

Assim, ao selecionar na obra a parte específica do ensino médio, as autoras das sequências em questão deixam evidente, logo na apresentação, que optaram por organizar o material de modo a facilitar a didática. Dessa forma, as sequências seguem uma ordem cronológica, promovendo um diálogo entre a vertente literária afro-brasileira e os estilos de época. Nesse sentido, a escolha por essa metodologia é interessante, ao passo que considera a realidade do espaço escolar e as limitações do currículo, isso porque, embora seja fundamental o trabalho com a literatura afro-brasileira, como tenho defendido nesta dissertação, é necessário levar em conta que no ensino médio o ensino de literatura ainda segue a metodologia dos estilos de época (Rezende, 2013). Portanto, é necessário entender que há métodos e caminhos sobre a educação literária que convivem e disputam espaços sobre a abordagem do texto literário. Nesse contexto, a proposta de colocar em diálogo esses dois caminhos: a literatura afro-brasileira e os estilos de época, parece indispensável ao considerar o currículo e a maioria dos materiais didáticos disponíveis aos docentes.

Outrossim, como já demonstrado na metodologia, as autoras construíram quatorze (14) sequências didáticas muito ricas e detalhadas, o que para análise em um texto de dissertação consideramos extenso. Logo, levando em conta a necessidade de fazer recortes, optei por selecionar as seis (6) primeiras sequências do material. Isso porque esse conjunto considera os estilos de época que costumam ser ensinados no primeiro ano do ensino médio, indo do Trovadorismo ao Realismo. A literatura trabalhada nessa série é importante, ao passo que é a primeira vez que os alunos terão acesso ao texto literário de maneira mais sistemática.

Nesse sentido, é interessante pensar sobre que noções se pretende construir acerca da literatura, principalmente acerca dos textos literários afro-brasileiros.

Esses materiais apresentam variedade de gêneros discursivos, caminhos diversos de abordagens e propiciam práticas possíveis de letramento racial crítico, gerando os deslocamentos. Para construir essa análise, me aproprio dos caminhos metodológicos da Análise Dialógica do Discurso (ADD), trago para meu horizonte de leitura as discussões de caráter sócio-histórico desenvolvidas nos dois primeiros capítulos desta dissertação. Além disso, utilizo-me do arcabouço bakhtiniano, considerando conceitos como dialogismo, ideologia, heterodiscurso e exotopia com o intuito de interpretar e guiar essa prática analítica. Ressalto que embora a análise foque na sequência didática como um todo, busco de forma dialógica compreender e interpretar junto às autoras os textos literários selecionados em relação ao arcabouço teórico delineado. Portanto, tendo feito a apresentação deste capítulo, sigo abaixo com a minha análise.

5.1 Sequência Didática 1 - Tradição, Oralidade e Literatura

A primeira sequência se organiza da seguinte forma: objetivo, conteúdo, material necessário, tempo estimado, preparação, introdução, desenvolvimento, avaliação, textos.

Descrição da Sequência 1

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1

TRADIÇÃO, ORALIDADE E LITERATURA

1. Objetivo

Entender a importância da oralidade para a formação das culturas africanas e afro-brasileiras na manutenção e preservação da memória como luta e resistência a partir da tradição das cantigas trovadorescas e da figura do griot africano.

2. Conteúdo

- A tradição oral das cantigas trovadorescas.
- A tradição do griot.
- Cordel e rap.

3. Material necessário

Leituras sugeridas

Cantigas líricas e satíricas extraídas do próprio livro didático adotado. Cópia para os alunos do conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo, disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro>>.

Cordel “A luta dos negros pela conquista da liberdade”, de Antônio Héilton de Santana, disponível em: <<http://ospiti.peacelink.it/zumbi/afro/cordel/home.html>>.

Música “Meu canto”, *Do Oiapoque a Nova York*, 2008, de Flávio Renegado.

Sugestões para a pesquisa do professor

Leitura de artigos sobre literatura, história da África e oralidade: EVARISTO, Conceição. “Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita”. In: ALEXANDRE, Marcos

Antônio (Org.). *Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza, 2007, p. 16-21.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. “A tradição viva”. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). *História geral da África. Metodologia e pré-história na África*, vol. 1. São Paulo: Ática; Unesco, 1982.

SOUZA, Florentina. *Afrodescendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BATISTA, Sebastião Nunes. *Poética popular do nordeste*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1982.

VIANNA, Anízio. “Performance-cidadã”. In: *Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Marcos Antônio Alexandre (Org.). Belo Horizonte: Mazza, 2007, p. 121-139.

4. Tempo estimado: uma aula.

Fonte: Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 141-142

O tema da primeira sequência, a tradição oral na literatura, busca dar enfoque ao fato de que a literatura não é apenas aquela escrita, mas também aquela produzida por meio da fala e da música. A poética afro-brasileira, antes de tudo, é formada a partir da memória

ancestral e dos saberes que sobreviveram em diáspora (Pereira, 2022), nesse sentido, estabelecer outra forma de enxergar o texto literário é instrumentalizar o estudante-leitor a compreender as nuances do discurso literário produzido por corpos negros.

Ao observar o conteúdo, é interessante perceber como se mescla a cultura popular, o rap e as cantigas de trova, isso porque, como foi apontado no Parecer sobre as Diretrizes das Relações Étnico-Raciais, é necessário trazer a discussão racial para a atualidade. Os estudantes precisam se relacionar com a cultura negra não como algo distante, morto, mas como um organismo vivo, que se atualiza constantemente pelos sujeitos participantes desses eventos. Logo, colocar o rap e o cordel em contraste às cantigas trovadorescas e a tradição griot parece uma excelente estratégia para destacar os gêneros discursivos (Bakhtin, [1953] 2016) da oralidade e aproximar o debate à realidade dos estudantes do ensino médio.

É importante notar como as autoras consideram o próprio livro didático como um material possível para acessar os textos a serem trabalhados, o que confirma a valorização do tempo do professor e o acesso facilitado por parte do alunado. Outro ponto é a diversidade dos gêneros discursivos, que, nesse contexto, busca enriquecer o entendimento acerca do tema.

Vale ressaltar que neste espaço de *material necessário* também há uma pequena seção, intitulada *Sugestões para a pesquisa do professor*. Nela, pode-se encontrar uma série de referências acadêmicas sobre o tema da oralidade tanto ligado à cultura africana quanto ao nordeste brasileiro; há artigos de Conceição Evaristo, Hampaté Bâ, Florentina Souza, Sebastião Nunes Batista, Anízio Vianna. Essas indicações surgem como material para o próprio docente, que não raramente se sente despreparado para o trabalho com a abordagem dessas discussões em sala de aula, sobretudo porque não teve acesso a esses conteúdos na formação inicial e nem acesso à formação continuada.

Na sequência, temos a seção **Preparação**, a qual faz um breve resumo sobre os textos citados em *sugestões para a pesquisa do professor*. O processo de estudo deve iniciar com noções sobre a tradição oral na África e sobre os mitos africanos, é possível relacionar essa cultura com a ancestralidade na figura das tias e das mães ao narrarem histórias. Essa associação dialógica colabora para a compreensão de que há saberes da cultura popular, principalmente da cultura negra, que são transmitidos por meio da tecnologia da memória e se apresentam por meio da ancestralidade. Esses saberes normalmente são alvo de epistemicídio (Carneiro, 2023) no espaço escolar, o que requer dos professores de literatura a capacidade de dar espaço para o compartilhamento e para a escuta sensível.

Assim, o texto de Florentina Souza ensina sobre como a literatura afro-brasileira vem resgatando elementos culturais de força africana para contrariar a desvalorização dessa cultura por parte dos colonizadores. Já o livro de Hampaté Bá oferece significativo conhecimento sobre a história da África e da tradição *griot*, confirmando a importância da oralidade na preservação da memória em muitas culturas.

Nesse momento anterior à aplicação do material, torna-se indispensável o estudo por parte do docente, pois perpassa a ideia de experiência, esta que deve atravessar o professor de literatura ao querer também proporcionar aos estudantes um letramento racial crítico. Como vimos, raça e racismo são endêmicos (Milner e Howard, 2013), portanto, os profissionais da educação ao tratarem dessa temática também precisam ser racializados e compreenderem seu lugar de enunciação, seja como pessoa branca, seja como pessoa negra ou indígena. Isso significa dizer que o professor, ao se preparar, não deve buscar apenas transmitir os saberes das relações étnico-raciais, mas ser tocado e atravessado por esses conhecimentos. Em síntese, a prática de letramento racial crítico (Ferreira, 2014) deve ser construída de forma dialógica, em que professores e alunos na construção dessa postura antirracista se emancipem mutuamente.

Adiante, na seção de **Introdução**, as autoras deixam nítido que o fio condutor dessa sequência é a oralidade: “O aluno perceberá que essa tradição oral pode estar associada à luta e à resistência quando se trata das culturas oriundas das comunidades africanas” (Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 144). Isso deverá ser feito inicialmente retomando com os alunos o contexto histórico da Idade Média, já que a ideia é partir das cantigas trovadorescas.

Pode-se resumir essa seção a partir de alguns pontos: (a) desconstrução do imaginário acerca da Idade Média como “idade das trevas” ou como época em que apenas existiam nobreza, belos castelos, príncipes e princesas. Isso será importante porque os estudantes deverão perceber que os trovadores refratam discursos e ideologias (Volochinov, [1929] 2017) acerca do modelo de comportamento cortês esperado do europeu naquela época; (b) o poder da Igreja Católica na Idade Média, destacando como o poder absoluto e controlador dessa instituição afetou a produção cultural dos séculos V ao XIII, dificultando a produção escrita e fortalecendo, por consequência, a figura dos trovadores. Assim, diante da carência da literatura escrita, a literatura oral passa a ter maior importância. Esse movimento é essencial para contextualizar historicamente os gêneros e a forma de enunciação dos discursos (Bakhtin, [1953] 2016).

Em seguida, temos: (c) percepção da tradição oral como fonte fundamental para a história, sendo possível construir por meio dela narrativas e imagens sobre povos e culturas.

Nesse momento, os estudantes também serão sensibilizados sobre como essa tradição pode ser entendida como resistência em relação à cultura africana, tendo em vista a preservação de histórias, costumes e rituais, mesmo em contextos nos quais a escrita é ausente; (d) introdução do conceito de *griot* e os dois elementos principais que representam a tradição oral, ou seja, aquele que conta o fato e o gênero por meio do qual a tradição se expressa. Em diálogo com a discussão teórica, percebe-se que é interessante observar não apenas o que se diz, mas como se diz e em quais contextos são ditos (Schwarcz, 2012; Trouillot, 2016; Adichie, 2019).

Desse modo, é possível perceber como essa parte de introdução tem a responsabilidade de abordar as questões sócio-históricas de formação da tradição oral tanto nas cantigas trovadorescas quanto no contexto africano com a figura do griot. Além disso, é enfatizado também como as ideologias enunciadas discursivamente por meio desses textos orais podem configurar práticas sociais. Se no primeiro caso esses textos formam imagens e narrativas sobre um comportamento a ser almejado, no segundo caso, pretende-se construir estratégias de resistência.

Dando prosseguimento, chegamos à seção de **Desenvolvimento**. A princípio, pode-se dizer que essa parte é um pouco maior e apresenta um conjunto de textos e informações complexas, o que chama a atenção, pois reservou-se apenas uma aula para dar conta de todos esses elementos. De acordo com Amorim et al. (2022), a leitura literária exige tempo para o envolvimento do leitor e para seu deslocamento exotópico, assim, colocar muitos materiais em apenas uma aula tende a contribuir para um pouco aproveitamento dessa leitura.

As autoras iniciam a trajetória com a noção de *tradição e oralidade*. Embora não esteja exatamente definido o que se entende por esses conceitos, é possível perceber que essas noções estão presentes nos textos sugeridos ao professor. O primeiro texto a ser lido pelos alunos nessa sequência didática é o conto *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo. As autoras indicam que, para ganhar tempo, os professores podem pedir aos estudantes que leiam em casa para que cheguem na aula com o texto lido. Isso pode ser conflitante do ponto de vista da leitura literária, já que parece dar menor centralidade à materialidade do texto em sala.

O conto faz parte de uma coletânea da autora, cujo título é o mesmo desse texto. Esse conjunto poético de 15 contos aborda a vida e a experiência de pessoas negras e periféricas no Brasil, especialmente mulheres, destacando a luta contra a pobreza, a violência e a desigualdade. Em relação a esse conto específico, que abre o livro, é possível perceber a construção da imagem que a personagem tem de sua mãe, sobretudo por meio do olhar. O

tema em destaque é a ancestralidade e o retorno às raízes, por meio da memória e da construção imagética do olhar de sua mãe.

Nesse sentido, as autoras destacam um caminho de interpretação, considerando justamente a imagem de infância construída pela filha por meio da representação da mãe. Outrossim, indica-se a aproximação da personagem com a figura do *griot*, ressaltando características como carisma, sensibilidade e criatividade. Pede-se que se estabeleçam pontos convergentes entre mãe e os artistas medievais e o (re)conhecimento do passado e da valorização da ancestralidade para a cultura afro-brasileira.

A escolha do texto dialoga com os critérios de Duarte (2020), ao pautar uma temática que interessa ao povo negro por meio de um texto em que há relação intrínseca entre escrita e autoria. Isso fica evidente ao se compreender o conceito de escrevivência, da autora Conceição Evaristo, em que a escrita parte da experiência pessoal e do cotidiano, especialmente do lugar de enunciação das mulheres negras. Essa é uma prática de resistência que busca o resgate da memória e da ancestralidade, em um movimento de afirmação identitária, rompendo com silêncios impostos pela história de opressão e escravidão. Assim o retorno às memórias da infância de uma pessoa negra tende a construir imagens que destoam daquelas construídas por pessoas brancas. Nesse sentido, refletir acerca desse passado, o qual constitui o presente, bem como as experiências enfrentadas por esses corpos, é um caminho fundamental de deslocamento exotópico (Bakhtin, [1953] 2011) na dinâmica de letramento racial crítico (Ferreira, 2014).

Ademais, em outro momento, é falado sobre levar os educandos a refletirem sobre a historiografia e a oralidade no contexto brasileiro. Nesse ponto, a ideia é questionar “como e por quem nossa história foi contada/escrita e como são retratados os tipos brasileiros por essa historiografia oficial” (Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 146). Além disso, deve-se motivar os alunos a perceberem que existe uma tradição de oralidade no país, refratada no conto, que não teve o mesmo espaço que a tradição escrita. Esse movimento é importante, ao passo que discute as estratégias de silenciamento incentivados pelo próprio racismo (Gonzalez, 2020) e como esse estratagema se manifesta pelos discursos literários.

Adiante, instrui-se que se estabeleçam semelhanças e diferenças entre os *griots* e os trovadores, observando especialmente a função social exercida por essas entidades. Nesse sentido, o trato dos gêneros discursivos (Bakhtin, [1953] 2016) em seu contexto sócio-histórico e em seus aspectos composicionais relacionados às práticas sociais e comunicativas, surge como um movimento dialógico necessário para construção de sentidos mais contextualizados e significativos para os estudantes.

Em seguida, as autoras indicam o conto sobre os orixás escolhido no projeto Mojubá²⁴. Por algum motivo, esse conto não aparece no material sugerido, sendo inserido apenas no desenvolvimento da sequência didática. Novamente, destaco o fato de que parece ser desconsiderada uma organização mais adequada para o primeiro ano do ensino médio, pois, na prática, dificilmente o professor conseguiria dar conta de analisar proficuamente tantos textos em apenas uma aula. A ideia da sequência é mostrar como a concepção da tradição oral na manutenção dos mitos africanos e sua importância para a formação e valorização cultural africana e afro-brasileira no país.

Para finalizar a leitura literária proposta pela sequência, há dois textos para serem dialogados: o rap “Meu Canto²⁵”, que também deve ser ouvido, já que é uma música; e o cordel “A luta dos negros pela conquista da liberdade²⁶” para a leitura. De início, os alunos deverão estabelecer possíveis relações entre os dois textos. Neste espaço, não reproduzirei integralmente ambos os textos, mas darei maior enfoque aos aspectos que devem ser observados de acordo com as orientações na sequência didática em análise.

O primeiro texto é um rap, do compositor Flávio Renegado. Ele é um artista autodidata da área do hiphop, funk, samba e reggae, com origem na favela. O cantor se destaca por ter se apropriado de um discurso fortemente ativista em prol de questões sociais. Nesse sentido, o rap *Meu Canto* apresenta versos de resistência e luta. “Quando eu canto acabam-se os prantos/ Vejo esperança e alegria nos olhos dos manos/ Eu mando da alma o meu canto de guerra/ Poesia urbana às vezes vulgar, mas sempre sincera/ O griô futurista que mantém vivo os ancestrais/ No tambor, nos beats eu sou capaz/ Meu canto não tem a sabedoria de um profeta/ Mas a malandragem de um marginal poeta/ Que chora quando rima o dia a dia”.

As autoras indicam que deve-se direcionar a classe a pensar no significado do título da música, na relevância do pronome possessivo de primeira pessoa e a sua representação, colocando o foco na questão da tradição e da memória, sobretudo para a população afro-brasileira. Pede-se, também, que os próprios alunos digam o que seria o “griot futurista”, o que parece interessante, ao passo que permite aos leitores criarem relações entre o que se entende aqui por tradição e a contemporaneidade personificada na imagem de um rapper *griot*.

²⁴ As autoras da sequência não mencionam as referências deste conto e não foi possível encontrar esse texto.

²⁵ Renegado, Flávio. Meu Canto. Disponível em: <https://youtu.be/yReeKxLodmQ>. Acesso em: 26/09/2025.

²⁶ Santana, Antônio Héilton. A luta dos negros pela conquista da liberdade. Disponível em: <https://ospiti.peacelink.it/zumbi/afro/cordel/aheliton/ahs-06.html>. Acesso em: 26/09/2025.

O segundo texto é um cordel de um autor paraibano chamado Antônio Héilton de Santana²⁷. O autor também faz parte do mundo teatral, tendo atuado em algumas peças com temáticas explicitamente politizadas, como, por exemplo, “O Brasil é feito por nós”, “Axé - resistência negra”, “Prostituição”, “Semeando estrelas”, entre outros. Além de também ter alguns produtos no campo televisivo, como reportagens, roteiros e direções. Nesse contexto, o cordel *A luta dos negros pela conquista da liberdade* narra sobre o marco da lei áurea, considerando as problemáticas políticas e sociais que incentivaram o fim da escravidão. O interessante é observar que há uma reconstituição narrativa, pois mostra como esse processo de abolição ocorreu de forma gradual, incentivada pelas práticas de sobrevivências dos negros e pelas pressões externas, como aquela dos ingleses. Esse movimento desmistifica a ideia de que a Princesa Isabel, que assinou a Lei Áurea, tenha sido algum tipo de heroína. Essa ideologia existiu durante muito tempo veiculada nos livros didáticos, principalmente de História.

Assim, podemos ver alguns versos que exemplificam: “Os negros tudo faziam/ Pra conquistar a liberdade/ Assassnavam, fugiam/ Com muita luta e vontade/ Formavam até quilombos/ Vida em comunidade”. Esses versos apontam uma prática muito importante de letramento racial crítico, porque expõe os negros em posição de agenciamento, reivindicando sua própria liberdade, ao mesmo tempo que desfaz a falácia de que a abolição fora dada de bom grado. Em relação ao caminho de análise, as autoras da sequência propõem justamente colocar em contraste a descrição de libertação dos escravizados na versão do autor com a estudada no livro de História.

A visão do poeta ainda fica evidente quando diz: “Ora, ora, meu amigo/ Isabel fez um favor/ Para o rico ter mais lucro/ Essa lei ela assinou/ Não foi por amor ao negro/ Dizia o meu avô”. É interessante notar que esse conhecimento vem do “avô”, indicando um saber ancestral, marcado pela memória. Ademais, deve-se observar as marcas da oralidade nesse texto de cordel, configurando esse gênero discursivo como constituinte da figura de um *griot* no poema.

Outrossim, os versos “Que libertação foi essa/ Negro não indenizado/ Demitido sem direito/ Pelo mundo sai jogado/ Sem teto e sem comida/ Com título: libertado” demonstram como o pós-abolição ocorreu, colocando os negros em situação de penúria e largados à própria sorte, pois não havia para a maioria deles, emprego, renda, acesso à educação e à

²⁷ O nome do autor aparece como Antônio Héilton de Santana nas referências indicadas pelas autoras da sequência, porém, na seção de Textos, o nome do autor surge como Sebastião Nunes Batista. Não está nítido se trata de um pseudônimo.

moradia ou a quaisquer bens que pudessem dar-lhes uma vida digna. Nesse sentido, esse poema se torna fundamental para construir práticas exotópicas (Bakhtin, [1953] 2011) de letramento racial crítico (Ferreira, 2014) porque possibilita pensar nas consequências das ações feitas pelas pessoas brancas nesse período. Logo, ao refletir sobre o papel exercido pelas classes dominantes na história do país, é possível também criar paralelos sobre o papel dos brancos ainda na atualidade. Portanto, um ponto a ser destacado é como as pessoas brancas parecem se isentar da responsabilidade de sua influência material na hierarquização de classes.

Essa ideia se confirma na estrofe seguinte: “O senhor dono de escravos/ Teve indenização/ O governo cuidou dele/ Como inda faz com o patrão/ Dá o dinheiro do povo/ E deixa o povo na mão”. De acordo com as autoras da sequência, é preciso observar com os alunos que essa indenização na verdade é metafórica, isso porque não ocorreu na realidade, tendo em vista que “os senhores gozaram de privilégios e vantagens concedidos por serem latifundiários” (Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 147). Sendo assim, é possível dizer que há esses dois elementos cruciais na construção de análise do cordel para fomentar práticas do letramento racial crítico e deslocar os leitores em movimento de exotopia (Bakhtin, [1953] 2011): o processo de agenciamento dos negros na conquista de sua própria liberdade, desmistificando ideias outrora defendidas sobre a bondade da Princesa Isabel; e, reflexões sobre o papel dos brancos na manutenção das desigualdades sociais e raciais.

Ao final da sequência, há a parte de **Avaliação**. “A avaliação pode ser feita por meio: Elaboração de um texto que evidencie os conhecimentos adquiridos na aula. Sugestão: um rap, um poema ou uma resenha./ Promoção de um debate sobre a temática” (Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 148). As sugestões parecem válidas e coerentes ao dar espaço para o trabalho com a oralidade, com a musicalidade e com o tecido poético, já que essas estruturas foram trabalhadas por meio dos textos. Além disso, parece priorizar um momento de prática e autoria dos próprios estudantes, os quais deverão pensar, produzir e expor que relações foram construídas e ressignificadas durante a sequência didática.

Portanto, essa sequência didática introdutória parece corroborar noções importantes acerca do texto literário afro-brasileiro, ressaltando aspectos ligados à oralidade, à tecnologia da memória e à ancestralidade. O letramento racial crítico aqui elaborado permite ao leitor compreender que os saberes não-grafocêntricos e originados nas culturas pretas não são elementos inferiores ou sub categorizados. Ademais, é possível observar um trato cuidadoso com os gêneros discursivos propostos, uma vez que busca contextualizar e historicizar as características composicionais na função social exercida.

5.2. Sequência Didática 2 - A poesia de um precursor: Domingos Caldas Barbosa

A segunda sequência didática sobre a qual vamos nos debruçar carrega a princípio o mesmo formato da sequência anterior, no entanto, há um diferencial: se na primeira indica-se um tempo estimado de uma aula para abordar mais de quatro textos, nesta segunda, há a indicação de apenas dois poemas para o mesmo tempo estimado. Com isso, é possível inferir que haverá maior aprofundamento na leitura literária dos textos selecionados. Em termos de divisão, a organização se dá a partir de objetivo, conteúdo, material necessário, tempo estimado, preparação, introdução, desenvolvimento e avaliação. Outra diferença que também chama a atenção é que não há, nessa sequência, a reprodução integral ou fragmentada dos textos geradores para a análise.

Figura 3: Descrição da Sequência 2

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2

A POESIA DE UM PRECURSOR: DOMINGOS CALDAS BARBOSA

1. Objetivo

Apresentar aos alunos os poemas de Domingos Caldas Barbosa a fim de ser abordada uma vertente marcada pelo ponto de vista étnico, crítico, e até mais popular, o que diferencia o autor dos poetas árcades presentes no livro didático.

2. Conteúdo

- Poesia árcade.
- Domingos Caldas Barbosa.

3. Material necessário

Cópia dos seguintes poemas de Domingos Caldas Barbosa: "Zabumba" e "Lundun".

Sugestões para a pesquisa do professor

"A viola e a música de Domingos Caldas Barbosa: uma investigação bibliográfica", de Márcia Taborda, disponível em: <https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/04_Com_Musicologia/sessao09/04COM_MusHist_0901-118.pdf>.
"A trajetória do negro na literatura brasileira" de Domício Proença Filho, disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a17v1850.pdf>>.

4. Tempo estimado: uma aula.

Fonte: Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 154-155

Observa-se que há um foco mais delimitado em apenas um autor, o qual, diga-se de passagem, é menos conhecido, como as próprias autoras vão deixar evidente mais à frente na

sequência. Nesse sentido, o material parece trazer à vista autores outrora ocultados por diversas estratégias de silenciamento. Além disso, as autoras enfatizam que esse poeta é “até mais popular” em relação ao seu período de escrita. Embora elas não deixem nítido o significado dessa popularidade, ao longo do material, dá-se a entender que a popularidade desse poeta se refere não à maior recepção por parte de leitores, mas sim à temática tratada por ele, tendo em vista a abordagem de vidas pertencentes a classes sociais mais baixas.

É possível dizer que o foco dessa sequência é o período do Arcadismo, colocando em foco um autor que costuma ser menos trabalhado nos livros didáticos. De acordo com Bosi (2006), esse estilo de época pode ser caracterizado como um movimento literário e cultural do século XVIII, também chamado de Setecentismo ou Neoclassicismo, já que retomava a influência do período clássico greco-latino. Esse movimento surgiu na Europa e se espalhou para várias nações, como a brasileira. Destacou-se por meio de temas como racionalidade, simplicidade e a natureza em contraste ao excesso do Barroco. Pode-se dizer, também, que existe certo bucolismo (valorização da vida no campo), busca de equilíbrio, retomada de valores latinos como *Carpe Diem* (aproveite o dia) e *Locus Amoenus* (lugar ameno), e influência do Iluminismo. Especificamente no contexto brasileiro, teve forte ligação com a elite mineradora de Minas Gerais, um centro econômico e cultural da época. Destacou-se nesse período poetas como Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga, José Basílio da Gama e José de Santa Rita Durão.

Partindo desse contexto, fica evidente que resgatar a poesia de Domingos Caldas Barbosa, produzida nesse período, possibilita o acesso a outros discursos diferentes daqueles já estabelecidos pelo sistema canônico da literatura. O poeta em questão era “mulato”, filho de um português e uma mulher negra escravizada pelo seu pai. Esse dado biográfico é importante para compreender a situacionalidade sócio-histórica de sua poesia.

De acordo com o portal Literafro²⁸, o autor estudou no colégio dos padres jesuítas e se destacou por sua inteligência e veia satírica. Ele desagradava a muitas pessoas, uma vez que suas sátiras se direcionavam tanto à Corte Portuguesa quanto a figuras importantes naquela sociedade. Sua poesia foi expressiva, valendo sua admissão na Nova Arcádia. Segundo Brookshaw (1983, p. 163-164), ele teria sido “um poeta não-conformista no sentido em que inconscientemente corrompeu os padrões poéticos brancos”.

Ademais, em *sugestões para a pesquisa do professor* constam dois textos: “A viola e a música de Domingos Caldas Barbosa: uma investigação bibliográfica”, de Márcia Taborda e

²⁸ Fonte: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/222-domingos-caldas>. Acesso em: 30/09/2025.

“A trajetória do negro na literatura brasileira”, de Domício Proença Filho. Essa parte se complementa com a *Preparação*, pois deixa evidente que o primeiro texto citado é indicado para os professores que desejam abordar a questão da musicalidade presente na poesia do autor, enquanto o segundo texto é responsável por fazer menção aos poemas e o inserir na trajetória da literatura brasileira. Ainda nessa parte, as autoras indicam alguns textos que podem auxiliar o professor na falta de conhecimento sobre esse poeta específico, tais como materiais sobre a vida e a obra de Domingos Caldas Barbosa, presentes no portal Literafro; artigo sobre o autor, escrito por Adécio de Sousa Cruz, presente no livro *Literatura Afro-Brasileira: 100 autores do século XVIII ao XXI*; artigo de Reinaldo Martiniano Marques, presente na obra *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*.

Ao avançarmos, chegamos à parte da **Introdução**. Indica-se ao professor chamar a atenção dos alunos para a ausência de informações sobre o poeta nos livros didáticos. Deve-se ressaltar, também, como o autor adotou em sua época uma postura mais política em relação à discussão étnico-racial. Isso deve ser feito por meio dos versos de um poema, em que ele tenta rebater as críticas que vinham em sua direção, bem como diferenciá-lo do Padre Antonio Pereira de Souza Caldas, conhecido como “Caldas de Prata”. “Tu és Caldas, eu sou Caldas;/Tu és rico, e eu sou pobre,/Tu és Caldas de prata;/Eu sou Caldas de cobre.” Nota-se, como apontam as autoras da sequência, que o eu poético atribui a si a figura de um homem negro: “Caldas de cobre”.

Outrossim, há outra questão que deve ser introduzida, pois o autor, sendo um neoclássico, também dialoga com a poesia clássica e palaciana, sobretudo na obra *Viola de Lerenó*, a qual remete ao imaginário grego. Contudo, o que parece diferenciar o poeta é o fato de que nessa mesma obra há uma quebra dos padrões clássicos, já que ele opta por não aludir a instrumentos como lira, harpa e flauta; mas sim, à viola, “um instrumento popular à época, de uso restrito quase que exclusivamente aos negros” (Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 156).

Portanto, esses exemplos mais introdutórios pintam um quadro de dualidades perpassado por cores de raça e classe social. Parece haver uma tensão entre cânone e literatura não-canônica já no período neoclássico da literatura brasileira. Nesse sentido, ao pensar nos critérios de Duarte (2020), observa-se como o ponto de vista desse poeta negro tensiona as demais perspectivas e as outras formas de produção poética no mesmo período. Logo, é possível dizer que a poesia de Caldas propõe aspectos heterodiscursivos (Bakhtin, [1920-24] 2017), ao passo que dialogicamente tensiona estilo neoclássico e recursos poéticos inovadores, os quais polemizam o lugar socialmente ocupado pelo poeta.

Em seguida, há o **Desenvolvimento**. Nessa parte, deve ser entregue aos estudantes dois poemas do autor: Lundum²⁹ e Zabumba. Ambos os textos chamam a atenção pelo nome e pela musicalidade, já que o primeiro está relacionado ao ritmo sincopado, batuque dos tambores, e tem sua origem no seio africano, enquanto o segundo também evoca uma musicalidade, porém, desta vez, relacionado ao percurso da batalha militar.

Em relação ao primeiro poema, a inspiração do seu título é o *Lundum* ou *Lundu*, uma dança praticada nas rodas de escravos no Brasil. Tendo se originado em Angola, foi um dos primeiros ritmos africanos aceitos por pessoas brancas na nossa nação. A dança, acompanhada por cantos, é marcada pela sensualidade, apresenta movimentos rebolados e umbigadas.

Eu tenho uma Nhanhazinha
A quem tiro o meu chapéu;
É tão bela tão galante,
Parece coisa do Céu.

Nesses primeiros versos, nota-se a presença da oralidade em “Nanhazinha”. No contexto do poema se refere à mulher que o poeta admira e se inspira a escrever. Além disso, as autoras da sequência chamam a atenção pelo fato de que essa forma no diminutivo, bem como a expressão “iaíá”, que surge na estrofe seguinte, são marcas de fala dos escravizados ao se dirigirem às senhoras.

Eu tenho uma Nhanhazinha
Muito guapa muito rica;
O ser formosa me agrada,
O ser ingrata me pica.

Nos versos acima, a efervescência do heterodiscurso fica mais evidente, pois, é possível associar esse poema ao estilo árcade, ao ressaltar a figura feminina, marcada de uma idealização – “muito guapa” – e pela comparação dessa mulher ao “céu”, como visto na primeira estrofe. Apesar disso, é necessário destacar o humor satírico do poeta que o diferencia dos demais, tendo em vista que nos versos seguintes, é possível perceber como “a mulher amada, consciente do amor a ela dispensado, se aproveita disso para fazer sofrer o eu poético antes de se declarar.” (Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 157). Isso é observado nos

²⁹ BARBOSA, Domingos Caldas. Lundum. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafrro/atores/11-textos-dos-atores/711-domingos-caldas-barbosa-lundum>. Acesso em: 02/10/2025.

versos: “Eu tenho uma Nanhazinha/De quem sou sempre moleque;/Ela vê-me estar ardendo,/E não me abana com o leque.”

Em seguida, trata-se mais especificamente do segundo poema³⁰. *Zabumba* apresenta uma estrutura composta por quartetos, com rimas entre os versos 2º e 4º. A temática gira em torno de um percurso militar, a partir da perspectiva do eu poético centrada na figura do soldado.

Amor ajustou com Marte
Vãos Mancebos alistar,

Um lhes dá trabalho honroso,

Outro os faz rir e zombar:

Nessa parte inicial fica evidente como o poeta retoma a mitologia grega ao mencionar Marte, o deus da guerra. De acordo com as autoras, a convocação à guerra é marcada por acenos, mas também por poucos bens a levar e por muitas saudades. Porém, o que mais é interessante destacar nesse caso é a desconstrução da figura do soldado herói por meio da ironia e crítica. Isso ocorre por meio de versos como “Bela Vida Militar/ Defender o Rei e a Pátria/ E depois rir e folgar”. Na análise, percebe-se uma crítica à instituição militar e ao ideal de defesa da pátria, porque a pátria tem como intenção primordial o reconhecimento público e o descanso posterior.

Por fim, na parte de **Avaliação**, temos:

- A partir dos trabalhos em grupo, com base, por exemplo, na comparação entre os versos de Domingos Caldas Barbosa e de outros poetas árcades.
- Por meio da interpretação por escrito dos procedimentos poéticos adotados pelo poeta ao tratar de temas recorrentes no Arcadismo, como a construção da imagem da mulher e do amor nos dois poemas. (Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 158).

Assim, fica evidente, por meio da avaliação sugerida, que essa sequência colabora para perceber a estratificação das vozes sociais, ao considerar os procedimentos poéticos adotados. O heterodiscurso surge, nesse sentido, ao traçar paralelos entre vozes ligadas ao arcadismo, e a voz do poeta que, embora teça diálogos com essas primeiras, consegue se diferenciar devido principalmente a sua consciência racial mais textualmente evidente.

³⁰ BARBOSA, Domingos Caldas. *Zabumba*. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/11-textos-dos-autores/714-domingos-caldas-barbosa-zabumba> (acessado em 02/10/2025).

Portanto, essa sequência propõe um diálogo entre a literatura afro-brasileira e o estilo de época Arcadismo, exaltando a poética de Domingos Caldas Barbosa, um autor negro e menos adotado pelos livros didáticos, mas que se diferenciou pelo tom sarcástico e irônico. Além disso, percebeu-se também como o poeta traz para sua poesia elementos mais populares e uma perspectiva diferente dos outros poetas de sua época, ainda quando trata de assuntos em comum, como a construção da imagem feminina. Nesse sentido, a dinâmica do letramento racial crítico (Ferreira, 2014) ocorre principalmente em dois polos: a discussão sobre o lugar de autores negros no cânone literário e o ponto de vista (Duarte, 2020) desses indivíduos na elaboração de um trabalho poético. Logo, possibilitar espaços para tensionar perspectivas literárias e racializar essas reflexões permite aos estudantes observarem aspectos ideológicos na elaboração de um heterodiscurso.

5.3. Sequência 3 - A Metáfora Crucial do Navio Negroiro

Nesta terceira sequência, a organização segue a estrutura das demais: objetivo, conteúdo, material necessário, tempo estimado, preparação, introdução, desenvolvimento, avaliação. Além disso, há um tópico a mais, chamado de “Veja Também”, em que surgem outras indicações de material. Nessa sequência, o foco do trabalho com a literatura está no estilo romântico, contudo, as autoras também optaram por estabelecer relações com a literatura contemporânea, algo positivo, uma vez que atualiza os discursos e as perspectivas apresentadas, além de aproximar as discussões dos alunos com pautas mais atuais.

Figura 4: Descrição da Sequência 3

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3

A METÁFORA CRUCIAL DO NAVIO NEGREIRO

1. Objetivo

Relacionar a poesia romântica brasileira à literatura afro-brasileira da época e posterior.

2. Conteúdo

- Poesia condoreira, 3ª fase do Romantismo.
- Castro Alves.
- Literatura afro-brasileira romântica e contemporânea.

3. Material necessário

Cópia para os alunos (ou slides) dos seguintes textos:

Poema "Navio negreiro" (Castro Alves). Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br>.

Trechos do capítulo "Preta Suzana", do romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis. REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2004.

Trecho do romance *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves. GONÇALVES, Ana Maria. *Um defeito de cor*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

Trecho da biografia de Mahommah G. Baquaqua. In: RUFFATO, Luiz (Org.). *Questão de pele*. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2009. [Apêndice.]

Trecho de Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo.

EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. Belo Horizonte: Mazza, 2003.

Poema "Navio negreiro", de Solano Trindade: <www.letras.ufmg.br/literafro>.

Poema "Vozes-mulheres", de Conceição Evaristo: <www.letras.ufmg.br/literafro>.

Poema "Parte da crônica", de Oliveira Silveira: SILVEIRA, Oliveira.

Antologia poética de Oliveira Silveira. Porto Alegre: Evangraf, 2010; <www.letras.ufmg.br/literafro>.

Música "Todo camburão tem um pouco de navio negreiro", da banda O Rappa, do álbum *O Rappa*, 1994. Letra disponível em: <<http://letras.mus.br/o-rappa/77644>>.

Trecho do filme *Amistad*. Diretor: Steven Spielberg. Origem/ano de produção: EUA/1997. Duração: 155 min. Classificação: 12 anos.

Sugestão para a pesquisa do professor

<www.letras.ufmg.br/literafro>

3. Tempo estimado: três aulas.

Fonte: Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 159

A partir do objetivo fica evidente que a proposta é trabalhar a poesia do romantismo brasileiro relacionando com o discurso literário afro-brasileiro existente na época, em diálogo com as perspectivas mais contemporâneas. Esse trabalho é importante à medida que subverte a lógica de apresentar aos estudantes apenas os autores românticos tradicionais do século XIX, dando outro enfoque discursivo para a tragédia da escravidão.

Nesse sentido, fica confirmado qual conteúdo específico será trabalhado, isso porque o período romântico é denso, com muitos autores. Portanto, é fundamental especificar a terceira geração romântica, conhecida também como geração condoreira. Essa expressão se dá, tendo em vista que o seu símbolo é um condor, ave que representa a liberdade e a visão ampla. Essa geração foi influenciada pelo escritor francês Victor Hugo, o qual direcionava seu trabalho poético a temas de cunho mais social e político. Logo, é possível traçar esse paralelo e dizer que esse grupo de autores teve como foco uma temática mais ligada à crítica social, como a abolição da escravatura.

Em relação à seção de **Material Necessário**, as autoras indicam os textos os quais os alunos devem ter acesso, seja por cópia, seja via slide. Pontuam-se os seguintes textos: poema *Navio Negreiro*, de Castro Alves; trechos do capítulo *Preta Suzana*, presente no romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis; trecho do romance *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves; trecho da biografia de Mahommah G. Baquaqua; Trecho de *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo; poema *Navio Negreiro*, de Solano Trindade; poema *Vozes-mulheres*; poema *Parte da Crônica*, de Oliveira Silveira; *Antologia Poética de Oliveira Silveira*; canção *Todo camburão tem um pouco de navio negreiro*, da banda O Rappa; trecho do filme *Amistad*, do diretor de cinema Steven Spielberg.

A princípio, é possível observar que são muitas indicações, inclusive de múltiplos gêneros discursivos (Bakhtin, [1953] 2016), incluindo filmes, romance, poema e música. Parece haver uma tentativa de construir o imagético do que foi o navio negreiro, tomando-o como metáfora para outras vivências do povo negro, o que é antecipado pelo título da sequência. Ademais, o tempo estimado é de três aulas, demonstrando a complexidade de se trabalhar com tantos materiais.

Chama ainda atenção a própria questão do navio negreiro, pois, como vimos em Pereira (2022), é preciso indagar sobre as modalidades discursivas que os africanos e afrodescendentes produziram e produzem em terras brasileiras, ao considerar o porão do navio negreiro e o cemitério como paisagens inaugurais da diáspora negra. Observa-se como nesse lugar de sequestro da vida, a morte se torna esteticamente em forma poética de combate e de resistência. Surge, no interior dessa sequência, um questionamento: como tomar essa circunstância enquanto metáfora para problemas contemporâneos, em que há a permanência de maquinários de poder e de necropolítica (Lima, 2018), os quais tentam capturar violentamente determinados indivíduos em detrimentos de outros?

Esse questionamento é fundamental em sala de aula ao criar paralelos entre o passado e o presente, ou seja, propor a reflexão de que essas práticas racistas ligadas à morte não são elementos isolados em um mundo distante de outra época, mas continuam sendo atividades que devem ser combatidas no tempo atual. Portanto, o tecido discursivo dos textos selecionados neste material parece tensionar ideologias (Volochinov, [1929] 2017), evidenciando como um posicionamento do passado ainda parece se configurar nas *ideologias do cotidiano* do espaço-tempo contemporâneo.

Dando prosseguimento, chegamos à seção de **Preparação**. Nessa parte, há um breve resumo sobre as obras indicadas, as quais me ateno a partir de agora. O filme *Amistad* (1997), dirigido por Steven Spielberg, é um drama histórico baseado em fatos. O filme narra a história de um grupo de africanos sequestrados de sua terra natal e transportados ilegalmente para Cuba a bordo do navio La Amistad em 1839. Durante a viagem, eles se rebelam, liderados por Cinqué (Djimon Hounsou), matam parte da tripulação e tentam retornar à África, mas acabam capturados pela marinha norte-americana.

O caso chega aos tribunais dos Estados Unidos, gerando um intenso debate político e moral sobre escravidão, liberdade e direitos humanos. O ex-presidente John Quincy Adams (interpretado por Anthony Hopkins) assume a defesa dos africanos perante a Suprema Corte, argumentando pela sua libertação. O que chama a atenção no filme é que “as condições de captura e tráfico de escravos são mostradas claramente no filme” (Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 160). Com isso, é perceptível a intenção dessa sequência por criar um imagético ligado ao sequestro de vidas negras por meio do navio negreiro.

Ademais, sobre Castro Alves (1847-1871), indica-se pesquisar sobre sua biografia e obra, sobretudo no que diz respeito a sua luta abolicionista, já que ele estava bastante envolvido com a causa. O autor, pertencente à terceira geração romântica, foi um dos primeiros abolicionistas, passando a enxergar os negros como pessoas e não objetos. Ele se envolveu ativamente com o movimento abolicionista, participando de comícios, conferências e atos públicos em prol da libertação dos escravizados, principalmente durante sua passagem pela Bahia e por São Paulo.

O poeta era de uma família branca e de classe média, nascido na Bahia. Embora possa apresentar certas limitações em sua obra sobre a questão racial, é inegável a sua importância na construção de uma estética literária afro-brasileira. Desde jovem, Castro Alves demonstrou uma profunda sensibilidade diante das injustiças sociais do Brasil imperial, especialmente a escravidão, que ele considerava uma chaga moral da nação. Sua poesia tornou-se uma poderosa arma de denúncia e conscientização, o que o consagrou como o “poeta dos

escravos”. Entre suas obras mais conhecidas está o livro *Os Escravos*, publicado postumamente, no qual o poeta, heterodiscursivamente (Bakhtin, [1953] 2016), destaca a força centrífuga refratada no discurso dos cativos, denunciando a brutalidade do sistema escravista e exaltando o ideal de liberdade. Poemas como “Navio Negreiro”, “Vozes d’África” e “O Século” são exemplos emblemáticos desse compromisso humanitário. Esses poemas tensionam, em alguma medida, a força centrípeta daquelas vozes mais contrárias à abolição.

Nesse sentido, apesar de o autor não ser negro, é fundamental mostrar aos alunos no trabalho com o letramento racial crítico (Ferreira, 2014) que o combate ao racismo e à discriminação deve acontecer não apenas pelos negros, mas também com as pessoas racializadas como brancas. Deve-se também evidenciar as limitações da obra de Castro Alves, já que ele era produto do seu tempo, e, se possível, questionar intenções outras que o incentivaram a se debruçar sobre essas temáticas, como questões econômicas e reconhecimento social.

Acerca dos demais autores citados, como Maria Firmina dos Reis, Solano Trindade, Oliveira Silveira, Conceição Evaristo e Ana Maria Gonçalves, há a indicação de consultar o volume *Literatura Afro-Brasileira: 100 autores do século XVIII ao XXI*, a fim de saber um pouco mais sobre suas biografias e obras publicadas. Na parte de desenvolvimento, explico melhor sobre esses autores, especificando quais textos são indicados pela sequência.

Dando continuidade, outro repertório importante é em relação ao ex-escravo Mohammad Gardo Baquaqua. A biografia escrita por Luiz Ruffato (2009) — *Mohammad Gardo Baquaqua: de escravo a abolicionista* — reconstrói a trajetória real desse indivíduo, um homem africano que viveu uma vida marcada pela escravidão, resistência e liberdade.

Nascido no atual território do Benim, na África Ocidental, Baquaqua era de família muçulmana e recebeu educação formal em sua comunidade. Ainda jovem, foi capturado por traficantes de escravos, vendido e levado ao Brasil, onde viveu em cativeiro em Pernambuco e depois no Rio de Janeiro. Após um período de intensos sofrimentos, ele foi embarcado para o Haiti, onde conseguiu fugir e conquistar a liberdade. Posteriormente, viajou aos Estados Unidos, onde aprendeu inglês e passou a relatar sua própria história com a ajuda de abolicionistas norte-americanos. Sua autobiografia foi publicada em 1854, tornando-se um dos raríssimos relatos de ex-escravos africanos com passagem pelo Brasil.

Ruffato, ao recontar essa trajetória em linguagem acessível e literária, procura dar visibilidade à experiência de Baquaqua como símbolo da violência da escravidão e da luta pela liberdade e dignidade humanas. O autor destaca o valor histórico e político de sua

narrativa, mostrando Baquaqua não apenas como vítima, mas como sujeito ativo, que resistiu, reconstruiu sua vida e se tornou uma voz contra a escravidão. Dialogicamente, essa narrativa faz referência ao movimento das *Slaves Narratives* [Narrativas de Pessoas Escravizadas], muito comum nos Estados Unidos, em que alguns escravizados se tornaram autores e expunham suas experiências. Essas obras foram importantes no movimento abolicionista, pois escancaram a violência e a brutalidade sofridas por esses indivíduos.

A escolha desse texto dialoga muito bem com o discurso de Duarte (2020), ao compreender que a literatura afro-brasileira tem como um dos critérios justamente a questão experiencial dos africanos e afrodescendentes. Isso porque é fundamental existir um *discurso da diferença*, em que se contrapõe a narrativa do colonizador. Portanto, possibilita o trabalho com o letramento racial crítico (Ferreira, 2014), ao propor um estudo da experiência vivida do negro narrada por ele mesmo. Acrescenta-se, ainda, o fato de tomar esse discurso como parte do tecido literário, ressignificando a experiência real enquanto espaço para deslocamento (Bakhtin, [1953] 2011) de alteridades.

Em seguida, na parte de **Introdução**, a indicação é tomar como ponto de partida na aula o poema *Navio Negreiro*, do poeta Castro Alves. Isso deve ser feito com intenção de apresentar a poesia social romântica, traçando relações com a cultura afro-brasileira.

Era um sonho dantesco...o tombadilho/Que das luzernas avermelha o brilho./Em sangue a se banhar./Tinir de ferros.../Estalar de açoites.../Legiões de homens negros como a noite,/Horrendos a dançar.../Negras mulheres suspendendo às tetas/Magras crianças, cujas bocas pretas/Rega o sangue das mães:/ Outras moças, mas nuas e espantadas,/No turbilhão de espectros arrastadas,/ Em ânsia e mágoa vãs!/ E ri-se a orquestra irônica, estridente... E da ronda fantástica a serpente/ Faz doudas espirais.../ Se o velho arqueja, se no chão resvala, / Ouvem-se gritos... o chicote estala./ E voam mais e mais... (Alves, 1869, n.p).

O trecho acima é um dos excertos indicados para se trabalhar o poema *Navio Negreiro*. Estrofe muito conhecida, representa muito bem a força dramática e imagética construída pela composição poética. A sequência de imagens caracteriza, naquele momento do século XIX, um dos primeiros escritos que consegue pintar um quadro tão horrendo sobre a experiência do sequestro no transatlântico. Apesar disso, observa-se como a perspectiva é de alguém que assiste de fora a toda aquela violência, o que indica uma limitação do poeta enquanto homem branco e burguês. Ainda assim, é interessante perceber como há um comprometimento em retratar aquela realidade cruel.

Tendo abordado a introdução, apresento, a partir de agora, o **Desenvolvimento** da sequência. Na primeira aula, pede-se que introduza a poesia condoreira em contraste às outras fases, destacando que há maior foco no Outro. Como vimos na introdução, a aula será iniciada com a poesia de Castro Alves, destacando a hipérbole como recurso para demonstrar o horror. Além disso, pode-se colocar em diálogo os trechos: “São os filhos do deserto,/Onde a terra esposa a luz./ Onde vivem em campo aberto/ A tribo dos homens nus...” (Alves, 1869, n.p), pois se nesses versos os africanos viviam em suas terras em paz, noutros versos fica evidente como parece recair sobre eles a total ausência de paz e descanso.

Em seguida, pode ser apresentado aos alunos o excerto do romance *Úrsula*, em que a personagem negra, Suzana, relata a Túlio, um ex-escravizado, sobre sua viagem no navio negreiro.

Figura 5: Trecho do romance *Úrsula*

“Foi embalde que supliquei em nome de minha filha, que me restituissem a liberdade: os bárbaros sorriam-se de minhas lágrimas, e olhavam-me sem compaixão. [...] Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativo no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é necessário à vida passamos nessa sepultura até que abordamos as praias brasileiras. Para caber a mercadoria humana no porão fomos amarrados em pé para que não houvesse receio de revolta, acorrentados como animais ferozes das nossas matas que se levam para recreio dos potentados da Europa.”

Maria Firmina Reis, *Úrsula*, 2004, p. 117

Fonte: Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 166

Nesse sentido, se no primeiro texto a perspectiva era de alguém que assistia tudo de fora, nesse segundo texto, no entanto, muda-se o foco narrativo para enfatizar o discurso de uma mulher preta, a qual viveu aquela experiência de brutalidade. Isso possibilita o deslocamento exotópico (Bakhtin, [1953] 2011) para a vivência sentida no corpo, como no trecho: “sorriam-se de minhas lágrimas e olhavam-me sem compaixão”. Esse olhar de crueldade do outro que me constitui, impulsiona o sentimento de indignação contra o opressor, eu passo a vivenciar essa experiência como se fosse minha. Ao retornar para mim, posso avaliar a compenetração de modo a me comover, a sentir compaixão pelas vidas que passaram por essa violência, repensando meu próprio lugar na sociedade.

Em seguida, outro trecho que pode ser apresentado é da obra *Um Defeito de Cor*, de Ana Maria Gonçalves, enfatizando como a Kehinde, ainda criança, junto com sua irmã gêmea, Taiwo, são presas e levadas para serem escravizadas no Brasil.

Figura6: Trecho do romance *Um Defeito de Cor*

“Durante dois ou três dias, não dava pra saber ao certo, a portinhola no teto não foi aberta, ninguém desceu ao porão e estava quase impossível respirar. Algumas pessoas se queixavam da falta de ar e do calor, mas o que realmente incomodava era o cheiro de urina e de fezes. A Tanisha descobriu que se nos deitássemos de bruços e empurrássemos o corpo um pouco para a frente, poderíamos respirar o cheiro da madeira do casco do tumbeiro. [...] Quando não conseguíamos mais ficar naquela posição, porque dava dor no pescoço, a minha avó dizia para nos concentrarmos na lembrança do cheiro, como se, mesmo de longe e fraco, ele fosse o único cheiro a entrar pelo nariz [...]”

Ana Maria Gonçalves, *Um defeito de cor*, 2006, p. 48

Fonte: Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 166

Assim, novamente observamos como o recurso da sinestesia é fortemente demarcado, indicando a intenção do autor em retratar a experiência não como algo distante, mas algo que atravessa o corpo. Isso fica evidente no trecho: “algumas pessoas se queixavam da falta de ar e do calor, mas o que realmente incomodava era o cheiro de urina e de fezes”. Nessa parte, é interessante observar como se cruzam os sentidos sensoriais do olfato e do tato, levando o leitor a um deslocamento (Bakhtin, [1953] 2011) para aquele espaço insalubre e de morte. O texto propicia um trabalho com o letramento racial crítico (Ferreira, 2014) ao dar maior enfoque ao conhecimento experiencial dos indivíduos negros narrado por eles mesmos.

Ademais, no trecho “Quando não conseguíamos mais ficar naquela posição, porque dava dor no pescoço, a minha avó dizia para nos concentrarmos na lembrança do cheiro, como se, mesmo de longe e fraco, ele fosse o único cheiro a entrar pelo nariz” (Gonçalves, 2006, p. 48), há uma lacuna que deve ser preenchida pelo leitor, pois essa lembrança do cheiro só pode ser completada pela imaginação, o que também proporciona um deslocamento na camada estética do texto. O leitor passa a ser convidado a construir os sentidos com seus próprios sentimentos e memórias sobre cheiros. Isso confirma a capacidade dialógica de resgatar o sentimento individual para pensar a dimensão do coletivo, pois, como vimos em Faraco

(2009), o enunciado estabelece uma relação íntima com seu contexto de realização, assim como, entre significado e a atitude avaliativa dos entes envolvidos, nesse caso, o leitor, a obra, o autor.

Ao final dessa primeira aula, pode-se contrastar mais dois excertos: o primeiro é parte da autobiografia de Baquaqua, de Mohammad G. Baquaqua, enquanto o segundo é parte do romance *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo.

Figura 7: Trecho da autobiografia de Mohommah G. Baquaqua

“Seus horrores, ah! Quem pode descrever! Ninguém pode retratar seus horrores tão fielmente como o pobre desventurado, o miserável desgraçado que tenha sido confinado em seus portais. [...] Mas, vamos ao navio! Fomos arremessados, nus, porão adentro, os homens apinhados de lado e as mulheres de outro. O porão era tão baixo que não podíamos ficar em pé [...]. Oh! A repugnância e a imundície daquele lugar horrível nunca serão apagados da minha memória. [...] Que aqueles *indivíduos humanitários*, que são a favor da escravidão, coloquem-se no lugar do escravo no porão barulhento de um navio negreiro, apenas por uma viagem da África à América, sem sequer experimentarem mais que isso dos horrores da escravidão; se não saírem abolicionistas convictos, então não tenho mais nada a dizer a favor da abolição.”

Baquaqua, *Biografia de Mahommah G. Baquaqua*, 2009, p. 207-208

Fonte: Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 167

No primeiro trecho, fica evidente como o relato memorialístico se aproxima de aspectos ficcionais, com recurso de ironia em “*indivíduos humanitários*” em itálico e a convocação destes para que se coloquem no lugar dos negros escravizados. É possível observar como os enunciados protagonizam diferentes vozes discursivas, evidenciando um heterodiscurso. Há a voz do autor que narra sua experiência no navio negreiro, não como algo do campo individual, mas sim da dimensão coletiva. Além disso, há também essa transgressão em “*indivíduos humanitários*” que dialogicamente surge como uma ressignificação do sentido dado a esses homens. Como se dissesse: se são tão humanitários como dizem, por que agem sem humanidade.

Figura 8: Trecho do romance *Ponciá Vicêncio*

“O inspirado coração de Ponciá ditava futuros sucessos para a vida da moça. A crença era o único bem que ela havia trazido para enfrentar uma viagem que durou três dias e três noites. Apesar do desconforto, da fome, da broa de fubá que acabara ainda no primeiro dia, do café ralo guardado na garrafinha, dos pedaços de rapadura que apenas lambia, sem ao menos chupar, para que eles durassem até ao final do trajeto, ela trazia a esperança como bilhete de passagem. Haveria, sim, de traçar o seu destino.”

Evaristo, *Ponciá Vicêncio*, 2003, p. 35

Fonte: Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 167

O segundo excerto traz um diálogo com o primeiro, ao passo que possibilita traçar um paralelo. Assim, é possível pensar sobre essas várias formas de deslocamentos que as pessoas pretas e pobres enfrentam, pois, se no passado era por meio do navio negreiro; agora, no presente, pode acontecer de outras formas. Esse movimento dialógico contribui para aproximar aquela experiência dos problemas sociais na vida contemporânea, enfatizando aos alunos que ainda há enfrentamentos a serem superados. Esse processo surge como uma prática de letramento racial crítico ao desmistificar a ideia de que racismo é algo pertencente ao passado, tendo em vista que, como já foi discutido, uma das estratégias de manutenção do preconceito racial é justamente dizer que “aqui não mais”.

Dando prosseguimento, chegamos à segunda aula. Fica evidente que o foco da primeira aula estava nos gêneros discursivos do tipo narrativo, agora nesse momento há o retorno para os versos, por meio do poema *Navio Nегreiro*, de Solano Trindade. Há um trabalho dialógico através do recurso intertextual, já que o poema faz referência à obra do poeta Castro Alves. Além disso, indica-se o trabalho com um segundo poema, intitulado *Parte da crônica*, de Oliveira Silveira.

Abaixo, cito o primeiro poema:

“Lá vem o navio negreiro
Lá vem ele sobre o mar
Lá vem o navio negreiro
Vamos minha gente olhar...
Lá vem o navio negreiro
Por água brasileira
Lá vem o navio negreiro
Trazendo carga humana...
Lá vem o navio negreiro

Cheio de melancolia
 Lá vem o navio negreiro
 Cheinho de poesia...
 Lá vem o navio negreiro
 Com carga de resistência
 Lá vem o navio negreiro
 Cheinho de inteligência..”.
 (Trindade, 1981, n.p)

É possível perceber que o poeta recupera a imagem do navio negreiro, já posta em Castro Alves, porém destacando aspectos de maior postura combativa, como nos versos: “cheinho de poesia”, “com carga de resistência”, “cheinho de inteligência”. Essas características reimaginam, em alguma medida, a forma como o intertexto descrevia as pessoas trazidas nesses navios. Assim, no primeiro caso, pode-se perceber uma mera descrição de negros sofrendo, enquanto, no segundo caso, embora esses negros sofram, eles também são resistentes, inteligentes e carregam consigo a poesia.

Esse aspecto dialógico entre os poemas evidencia como as vozes heterodiscursivas são construídas, ambas polemizando uma à outra. Nesse sentido, em primeiro momento, é possível tensionar sobre essa tendência de escancarar a dor sofrida pelos negros, como um elemento de gozo. Deve-se pensar também sobre como essa tragédia cria imagens passíveis de espetacularização. Outrossim, em segundo momento, é possível denotar aspectos mais humanizantes sobre os indivíduos que passaram e ainda passam por esses contextos de brutalidade.

Em seguida, menciono alguns versos do segundo poema³¹ citado na sequência. Nessas estrofes, o poeta resgata vozes poéticas que se revezam, colocando em pauta o testemunho de outras vozes para personificar os espaços. Ademais, o texto trabalha também com a memória coletiva da escravidão, sobretudo aquela relacionada à experiência do navio negreiro. Assim, as imagens de antes e depois do navio são retomadas: “nas florestas e savanas/pássaros num céu/azul sem obstáculos...”, indo para a vida na travessia: “- Arrepios de frio?/vestes de chibata./Sede e muita fome?/quando chegar come./E grillhões nos pés/para não andar/para não nadar/para não voltar./E algema nas mãos/para não erguer/para não dizer/adeus.” (Silveira, 2012, p. 245).

Chegando no momento posterior à vivência nos navios: “Contem, cais de porto, logradouros,/a história dos vendidos.../- Escravo forte e são/para todo trabalho de mão./- Escrava preta-tição/para acender patrão./- Preto velho de muita ciência/conhece lavoura e

³¹ SILVEIRA, Oliveira. Parte da crônica. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/11-textos-dos-autores/853-oliveira-silveira-parte-da-cronica>. Acesso em: 12/11/ 2025.

doença./- Esta, hábil e maternal,/para mãe-preta ou cozinhar.” Esses versos ampliam o sentido dos demais poemas lidos, ao apresentar aos leitores as funções exercidas por aqueles que conseguiram chegar vivos em terras brasileiras. Nessa estrofe, apresenta alguns caminhos de construção de estereótipos e de ideologias (Volochinov, [1929] 2017) que foram fortificados historicamente pelas classes dominantes. Assim, é possível identificar a figura do preto como homem forte para o trabalho braçal, a mulher negra sexualizada para servir aos homens brancos, a mãe preta como servidora da família branca etc. Essas noções construíram ideologias que ainda permeiam o imaginário social na atualidade.

Por fim, chegamos à terceira aula desta sequência. Nesse momento, o trabalho pedagógico deve abordar o filme *Amistad*, o qual retrata a captura dos negros na África e sua viagem no navio negreiro, como já vimos acima. As autoras indicam passar o filme completo, caso haja tempo hábil, senão, ao menos passar algumas cenas selecionadas. As cenas são fortes e provocadoras, podendo gerar sentimentos de horror e angústia. Esse movimento é interessante ao considerar que o contexto retratado é muito grave para ser apresentado como algo ‘leve’. Nesse sentido, as imagens de horror são importantes para tentar, se possível, dar conta da brutalidade e violência por que passaram os negros nesses navios.

No entanto, a sequência didática parece limitada ao não propor diretrizes mais elaboradas sobre o uso pedagógico de material audiovisual. Parece que o foco realmente é apenas “suscitar nos estudantes sentimentos de horror e de angústia” (Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 163). Com isso, fica perceptível que o filme surge para colaborar na construção imagética do navio negreiro, porém reduzindo-se apenas a essa função, sem que haja um trabalho mais elaborado. A não ser, com a ressalva, da indicação feita na parte de Avaliação, em que se sugere “um exercício comparativo entre os trechos literários, a música e o filme” (Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 164).

Ademais, sugere-se colocar em diálogo a música *Todo camburão tem um pouco de navio negreiro*³², gravada pela banda *O Rappa*.

É mole de ver
Que em qualquer dura
O tempo passa mais lento pro negão
Quem segurava com força a chibata
Agora usa farda
Engatilha a macaca
Escolhe sempre o primeiro
Negro pra passar na revista

³² O Rappa. *Todo camburão tem um pouco de navio negreiro*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=x_Tq34rysAc. (acessado em 12/11/2025).

Pra passar na revista

Por meio dos versos acima, é possível identificar um dialogismo com a retomada do período escravocrata em diálogo com questões mais atuais. Compara-se o indivíduo que segurava a chibata para castigar os negros na senzala com o indivíduo que faz a revista, que atira e que usa farda. Essa música possibilita discussões em sala de aula, ao abordar o racismo como algo do presente. Assim, alguns alunos podem comentar sobre suas próprias experiências e sobre conhecimentos de outros casos, seja na família, seja nas notícias.

Portanto, fica evidente como a travessia transatlântica deixou marcas na sociedade e como a literatura e a cultura dão conta disso esteticamente. Essa sequência didática possibilita um importante trabalho de letramento racial crítico, pois dialogicamente elabora reflexões sobre a relação entre o navio negreiro e problemas relativos ao racismo na atualidade. Além disso, observa-se como no campo estético, há a possibilidade de deslocamento exotópico ao propor um contraste entre vozes discursivas distintas em momentos históricos diferentes.

Contudo, no que se refere à leitura literária (Amorim et al., 2022), a sequência apresenta algumas limitações, isso porque ficou evidente como existe um foco excessivo na temática do navio negreiro, o qual já é dado desde o princípio. Parece existir pouco espaço para que os próprios estudantes cheguem às suas conclusões, diminuindo o tempo da escuta e da reflexão. Essa sequência, embora consiga propor interessantes práticas de letramento racial crítico, possibilitando movimentos exotópicos, apresenta os textos de forma fragmentada, sem dar centralidade ao material integral. Isso pode esvaziar a complexidade das obras selecionadas. Outrossim, é possível questionar a sobreposição temática sob a leitura em si, uma vez que poderia ser escolhido qualquer texto de outro gênero discursivo para tratar de tal tema. Com isso, em relação à dimensão estética do texto literário, a sequência parece estar em fricção, ora conseguindo abordar alguns aspectos, ora focando excessivamente no tema e ‘minando’ demasiadamente as interpretações que poderiam surgir dos próprios alunos.

5.4. Sequência 4 - Escravidão e Patriarcado em Úrsula, de Maria Firmina dos Reis

Nesta quarta sequência, é possível identificar a divisão em objetivo, conteúdo, material necessário, tempo estimado, preparação, introdução, desenvolvimento, avaliação e um box final com informações adicionais: *Veja Também*. Abaixo, deixo evidente a imagem da primeira parte. A princípio, pode-se observar um diferencial, pois esta sequência enfoca em apenas um romance, ou seja, *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis. A presença do trabalho com essa obra parece surgir como antagônica ao trabalho comumente feito com as obras de José de Alencar, ao tratar do período romântico. O próprio título direciona a temática acerca da interseccionalidade, ao mencionar as palavras *escravidão* e *patriarcado*.

Figura 9: Descrição da Sequência 4

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4

ESCRavidÃO E PATRIARCADO EM ÚRSULA,
DE MARIA FIRMINA DOS REIS

1. Objetivo

Analisar o romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, como texto romântico que apresenta, de forma inovadora e surpreendente para a época, um ponto de vista étnico o qual se sustenta no discurso do narrador e na construção das personagens negras.

2. Conteúdo

- Romantismo
- Prosa romântica
- Romance afro-brasileiro

3. Material necessário

Leitura do romance de REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula*. 5ª ed. Florianópolis: Editora Mulheres, 2009.

Sugestões para a pesquisa do professor

DUARTE, Eduardo de Assis. "Maria Firmina dos Reis e os primórdios da ficção afro-brasileira". In: REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula*. 7ª ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2018, p. 267-281.

No volume *Literatura Afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XXI*, há um verbete assinado por Duarte sobre a autora e sua obra. LOBO, Luiza. "Maria Firmina dos Reis". In: DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. [vol. 1, Precursores]

PINTO-BAILEY, Cristina Ferreira. "Na contramão: a narrativa abolicionista de Maria Firmina dos Reis". Disponível em: <www.lettras.ufmg.br/literafro>.

ROSA, Soraia Ribeiro Cassimiro. "Um olhar sobre o romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis". Disponível em: <www.lettras.ufmg.br/literafro>.

NASCIMENTO, Juliano Carrupt do. "A construção do negro no romance *Úrsula*". Disponível em: <www.lettras.ufmg.br/literafro>.

4. Tempo estimado: duas aulas.

Fonte: Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 168-169

O objetivo já delineia a presença do tecido heterodiscursivo, ao compreender que esse romance inova na sua época de publicação ao trazer “um ponto de vista étnico o qual se sustenta no discurso do narrador e na construção das personagens negras” (Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 168). Essa voz performa a presença das forças centrífugas no discurso literário, ao estratificar a língua, promovendo a heterogeneidade e a diversificação. Essas forças estariam convivendo com forças centrípetas no período romântico, sobretudo em obras de José de Alencar, em que se observa uma voz mais centralizadora e normativa, cujo foco é promover a homogeneidade.

Outrossim, nota-se que a obra de Maria Firmina dos Reis se apresenta como parte da literatura afro-brasileira, nos padrões de Duarte (2020), uma vez que se pauta na experiência da mulher negra no período de escravidão, narrando de modo a humanizar os personagens Túlio e Susana. Ademais, a própria autora sendo uma mulher negra, e tendo essa postura responsiva acerca dos problemas raciais do século XIX, consegue se apropriar do estilo romântico para discursar sobre uma perspectiva mais afrocentrada e de denúncia. Por isso, seu livro é considerado por muitos como o primeiro romance abolicionista.

Na parte de **Preparação**, há a indicação de se fazer a leitura do texto indicado na *sugestão para a pesquisa do professor*. Deve-se iniciar com Duarte (2018), em que o autor aborda a construção ficcional das personagens negras presentes na narrativa. Em seguida, no texto de Lobo (2011), encontramos o panorama da produção literária de Firmina, bem como a dinâmica dialógica estabelecida entre a história e a tradição romântica. Por fim, no texto de Rosa (2013), há o contexto de produção literária contemporânea ao romance de Firmina e uma análise detalhada dos elementos que compõem discursivamente a narrativa.

Ao chegarmos na **Introdução**, deve-se considerar aspectos de ordem didática, pois para que os alunos tenham maior compreensão sobre esse romance, anteriormente devem ter acessado saberes sobre as três gerações românticas: indianista, regionalista e urbana. Além disso, para melhor traçar os aspectos dialógicos e heterodiscursivos da obra, é fundamental que tenham lido alguns capítulos de obras como *Iracema* e *O Guarani*, de José de Alencar, outra indicação seria *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães. Nesse sentido, torna-se possível construir uma análise comparativa, destacando as ideologias construídas nessas obras e no romance de Firmina. Com isso, conseguimos filiar *Úrsula* a esse estilo de época e apontá-la como um *discurso da diferença* em um período literário majoritariamente branco e masculino, como aponta Duarte (2020). Por fim, as próprias autoras indicam que a inserção da obra pode ser feita nas aulas da forma como o professor considerar mais conveniente.

Dando continuidade, pousamos no **Desenvolvimento**, o qual é dividido em duas aulas. Na primeira aula, pede-se que chame a atenção do estudante para o contexto de produção da obra, isso porque é importante situar *Úrsula* no contexto do romantismo para demonstrar como este romance se destoa dos demais de sua época. Uma informação interessante é o fato de que a autora se utilizou de pseudônimo ao publicar em 1859: “uma maranhense”. Além disso, logo no prólogo, a escritora se apresenta de forma modesta, possivelmente indicando as questões que a atravessavam, ou seja, uma mulher brasileira e humilde.

Esses aspectos mais introdutórios podem soar em algum momento como foco excessivo na biografia do autor, o que tem sido criticado por diversos estudos da área de educação literária (Rezende, 2013; Amorim *et al.*, 2022), contudo, ao tratar de literatura afro-brasileira, foi possível compreender, por meio de Duarte (2020), que um dos critérios para configurar esse corpus é justamente os aspectos de autoria, os quais perpassam a camada discursiva. Nesse sentido, saltam aos olhos ideologias (Volochinov, [1929] 2017) acerca da legitimação feminina na prática da escrita literária, haja vista que Maria Firmina parece tentar friccionar espaços considerados masculinos e branqueocêntricos.

Adiante, as autoras da sequência indicam lembrar aspectos de ordem estrutural sobre os elementos da narrativa. A saber: narrador, espaço, tempo, enredo e personagens, compreendendo como esses elementos são configurados no romance em questão. Como visto em Bakhtin ([1953] 2016), entender a estrutura do gênero discursivo possibilita perceber a função social do romance, nesse caso, de como a autora consegue propor uma nova função desse gênero no século XIX, ao retratar pioneiramente questões relativas à escravidão sob perspectiva interna.

Em seguida, há os destaques sobre os procedimentos românticos que compõem a obra. Esses aspectos também ajudam a perceber traços dialógicos refratados nos discursos. Por exemplo, no primeiro capítulo do romance, há certa idealização e exaltação do espaço da narrativa, destacando elementos da natureza e como esses também são associados ao sentimentalismo da mulher: “o orvalho chora como a lágrima de uma virgem sedutora”. (Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 170). Refrata-se aqui ideias relacionadas à figura feminina ainda em lugar de romantização.

Outros procedimentos são: temática amorosa, fundamentada em triângulo amoroso, e o impedimento da concretização do amor. Isso demonstra como a obra, embora tenha seu lugar de diferenciação, também apresenta pontos de diálogo com outras narrativas românticas do século XIX. Por fim, uma questão importante é o destaque que se dá à idealização da mulher, observada na caracterização física e pelo comportamento da protagonista frente à

doença da mãe. Esse ponto não é algo novo no romantismo, o que confirma tensões heterodiscursivas, pois, se no dado momento a obra é inovadora, noutros momentos ela dialoga com características mais tradicionais desse estilo literário.

Dando continuidade, chegamos à segunda aula. Assim, foi possível observar que a primeira aula tinha um teor mais introdutório, apresentando a obra para os leitores e suas condições no contexto do romantismo. Já na segunda aula o foco será mostrar aos estudantes o lugar de transgressão proporcionado por *Úrsula*. Nesse sentido, o discurso abolicionista e a construção das personagens surgem como caminhos importantes para a compreensão do texto literário.

Para isso, algo que chama a atenção é a indicação de leitura completa do capítulo 1 junto dos alunos. Ao se trabalhar com o texto do tecido literário é importante a leitura completa e integral dos textos (Amorim *et al.*, 2022), para que exista um trabalho pedagógico mais elaborado. Esse primeiro capítulo se chama “Duas almas generosas”, “do qual se destaca a equiparação entre duas personagens da obra: Tancredo e Túlio - um branco e outro negro, sendo o escravo o parâmetro de elevação moral” (Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 171).

Assim, é possível identificar que o discurso abolicionista se desenvolve na voz de Tancredo:

- Cala-te, oh! Cala-te, meu pobre Túlio. Interrompeu o jovem cavaleiro - um dia virá em que os homens reconheçam que são todos irmãos. Túlio, meu amigo, eu avalio a grandeza de dores sem lenitivo, que te borbulha na alma, compreendo tua amargura, e amaldiçoo em teu nome o primeiro homem que escravizou a seu semelhante. (Reis, 2009, p. 28).

Esse trecho exemplifica como o personagem Túlio, escravizado, é o parâmetro de elevação moral. Sendo assim, o heterodiscurso surge tensionando discursos sobre a abolição e a condição de ser escravizado, destoando-se de obras, como aquelas de José de Alencar, em que, como foi observado em sequências anteriores, construía personagens negros de modo a colocá-los em lugar de inferiorizado e submisso. Além disso, ao deslocar a perspectiva, pode-se observar como a ideologia do discurso abolicionista e antiescravista parece ser incorporada por meio de reflexões sobre a moralidade. Isso se confirma no seguinte trecho:

E o mísero sofria; porque era escravo, e a escravidão não lhe embrutecera a alma; porque os sentimentos generosos, que Deus lhe implantou no coração, permaneciam intactos, e puros como a sua alma. Era infeliz; mas era virtuoso; e por isso seu coração enterneceu-se em presença dolorosa cena, que lhe ofereceu à vista. (Reis, 2009, p. 23).

Palavras como “sentimentos generosos”, “puros como a sua alma”, “era virtuoso” confirmam a elevação moral de Túlio, o que polemiza com o discurso daquele período de que escravos não tinham alma e, por isso, mereciam ser escravizados. Essa obra busca humanizar o escravizado, trazendo ideologias e destacando o heterodiscurso com presença da força centrífuga, a qual é responsável por descentralizar os discursos.

Ademais, as autoras da sequência também indicam a leitura do capítulo IX - Preta Suzana, também já lido na sequência de número 3. “Quando Túlio vai dizer à Preta Suzana que se tornou ‘livre’ pelas mãos de Tancredo, e que por gratidão ele deverá deixar a casa em que vive para segui-lo, a velha africana questiona a ideia de liberdade como concessão de outrem em um país escravista” (Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 172). Para Preta Suzana, não fazia sentido trocar um cativeiro por outro. Essa cena é importante, pois deixa evidente alguns desdobramentos políticos e sociais do período escravista, tais como o sistema de compadrio, baseado na troca de favores e pelo enquadramento dos alforriados em outras formas de submissão e dependência.

A figura de Preta Suzana também é importante porque ela tem a função na obra de ser a guardiã do passado memorialístico, ao remontar aos tempos em África, mencionando a *verdadeira liberdade* em contraste à *pseudoliberdade* de Túlio. Nesse sentido, mais uma vez é possível observar a construção do heterodiscurso na obra, em três atravessamentos: o primeiro é o discurso de Túlio sobre seu processo na busca de liberdade; o segundo é o discurso do narrador ao reinventar a humanização dos escravizados, elevando-os moralmente; e o terceiro é o discurso de Preta Suzana, o qual aciona críticas contundentes, descentralizando enunciados sobre a liberdade.

Além disso, Preta Suzana morre, demonstrando a vitória do mal sobre o bem, reforçando a ausência de um *happy end*. A personagem sofre por ter colocado em oposição uma África livre ao Brasil escravocrata, para as autoras da sequência, sua morte representa um aspecto gótico romanesco infiltrado no ultrarromantismo da época. Assim, tanto Preta Suzana quanto Túlio surgem como “vítima sacrificial”.

Portanto, Úrsula consegue polemizar acerca das questões raciais no período romântico, uma vez que mostra como os bárbaros são os brancos e não os negros. Maria Firmina dos Reis inova ao contrastar discursivamente noções de liberdade e perspectivas morais. Nesse sentido, a sequência analisada favorece um letramento racial crítico (Ferreira, 2014), ao propor um deslocamento exotópico do leitor, principalmente por meio da presença heterodiscursiva. O leitor parece ser convidado a compreender na leitura a construção do discurso abolicionista e a refletir sobre a humanização, bem como a falta dela, acerca dos

indivíduos escravizados. A sequência ainda consegue favorecer a percepção de como essa obra em especial inova no contexto do romantismo, ao transgredir ideologias já estabelecidas do cânone literário.

Figura 10: Propostas de avaliação da sequência 4

Avaliação

Pode se dar:

- Por meio de questões discursivas nas quais se solicite tanto as características românticas da narrativa, quanto os procedimentos que a definem pelo aspecto étnico e político.
- Pela comparação entre uma citação ou cena de Úrsula e outra de um romance romântico de livre escolha do professor.
- Por meio de questões objetivas que abordem, por exemplo, os elementos formais da narrativa ou aspectos do enredo.

Fonte: Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 174.

Esse processo de letramento racial crítico se torna sistemático a partir das propostas de **Avaliação**, tendo em vista os objetivos das atividades, ou seja, comparação entre o texto do romance em questão e o outro canônico do mesmo período; além de atenção aos elementos étnicos e políticos por meio dos procedimentos literários, o que possibilita atenção à construção heterodiscursiva e ideológica da camada estética.

5.5. Sequência 5 - O Negro em Cena

Nesta quinta sequência, há o mesmo formato das anteriores, com organização em objetivo, conteúdo, material necessário, tempo estimado, preparação, introdução, desenvolvimento, avaliação com proposta de atividade mais detalhada, além de excertos específicos para serem trabalhados. Esta sequência se diferencia das demais, porque os textos geradores são parte do gênero dramático/teatral.

Figura 11: Descrição da Sequência 5

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 5

O NEGRO EM CENA

1. Objetivo

Analisar a presença do negro nos textos dramáticos de José de Alencar, Cuti e Abdias Nascimento, procurando compreender as escolhas dos autores na construção de suas personagens.

2. Conteúdo

- Teatro romântico
- José de Alencar
- Trajetória do teatro negro no Brasil
- Autores afro-brasileiros Cuti e Abdias do Nascimento

3. Material necessário

Trechos da peça *O demônio familiar* e *O crédito*, de José de Alencar, disponíveis em arquivos digitais, de domínio público.

Trechos da peça *Sortilégio II: mistério negro de Zumbi redivivo*, de Abdias Nascimento.

Monólogo *Madrugada me proteja*, de Cuti, os dois últimos disponíveis em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro>>.

Sugestões para a pesquisa do professor

ALEXANDRE, Marcos. "Negro que te quero negro: formas de representação do afro-brasileiro". In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). *Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

AUGEL, Moema Parente. "A fala identitária: teatro afro-brasileiro hoje". Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/data1/artigos/artigomoema01.pdf>>.

DOUXAME, Christine. Teatro negro: a realidade de um sonho sem sono. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21016>>.

NASCIMENTO, Abdias. "Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões". In: *Estudos avançados*, vol. 18, n. 50. São Paulo Jan./Abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100019>.

4. Tempo estimado: duas aulas.

Fonte: Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 175

Muito comumente é trabalhado os textos de José de Alencar na etapa do ensino médio ao se falar sobre o estilo literário do Romantismo. O autor clássico e canônico na literatura brasileira, contudo, não tem alcançado o mesmo sucesso de recepção em relação aos seus textos dramáticos na atualidade, o que pode ser interessante, pois, apresentar aos alunos esses textos de menor conhecimento, fugiria de certos estereótipos já estabelecidos. Outrossim, é inegável considerar que o autor, embora tenha sua importância na formação da literatura nacional, também reflete e refrata ideias de seu tempo, tendo produzido diversas obras as quais reforçam imagens estereotipadas sobre os negros e indígenas. Sobre isso, Duarte

(2022)³³ afirma que, ao tecer uma crítica sobre a relação entre a obra e seu contexto de produção, é preciso considerar, no caso de José de Alencar, em que medida o autor repercute os valores de seu público ou reafirma sua própria visão de mundo no leitor.

Em relação ao conteúdo, é interessante observar o espaço para fricção de visões e perspectivas, muito pertinente ao trabalho com o letramento racial crítico (Ferreira, 2014), isso porque permite historicizar a construção do texto dramático de José de Alencar no contexto do Romantismo em contraste à própria trajetória do teatro negro brasileiro, apontando autores negros que se destacaram por suas contribuições pioneiras. Colocar essas obras em contraste corrobora o tensionamento racial e suscita possibilidade de criticar, (re)pensar e se deslocar no espaço e no tempo (Bakhtin, [1953] 2011).

Acrescenta-se a isso, a subseção de *sugestões para a pesquisa do professor*. Nessa parte, há a menção de alguns textos que podem dar suporte ao docente: *Negro que te quero negro: formas de representação do afro-brasileiro*, de Marcos Alexandre; *A fala identitária: teatro afro-brasileiro hoje*, de Moema Parente Augel; *Teatro negro: a realidade de um sonho sem sono*, de Christine Douxame; *Teatro Experimental do negro: trajetória e reflexões*, de Abdias Nascimento. A sugestão de leitura desses textos apresenta importante contribuição, uma vez que muitos docentes podem se encontrar despreparados para o trabalho com o gênero discursivo (Bakhtin, [1953] 2016) dramático de cunho afro-brasileiro. É interessante, ainda, notar que estudar a literatura afro-brasileira em diálogo com outras formas de arte produzidas pela diáspora negra ajuda a construir uma dimensão coletiva desse agenciamento artístico e transgressivo. Como foi discutido no segundo capítulo desta dissertação, Duarte (2020) aponta que a própria literatura afro-brasileira nasce em contexto de valorização da cultura negra. Dessa maneira, é inevitável situar sócio-historicamente as formas discursivas surgidas desses contextos de resistência.

Em seguida, há a parte da **Preparação**. Pede-se que leia as peças de José de Alencar, de Abdias do Nascimento e de Cuti, de modo a selecionar os trechos mais representativos. Deve-se mencionar que os excertos indicados como representativos estão selecionados no final da sequência, o que por um lado pode contribuir para a facilitação da pesquisa do professor; no entanto, para a educação literária (Amorim et al., 2022), pode soar como um direcionamento muito categórico da leitura, reduzindo as possibilidades.

33

Fonte: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/1676-eduardo-de-assis-duarte-faces-do-negro-na-literatura-brasileira>. Acesso em: 14/10/2025.

Em relação ao monólogo de Cuti, as autoras indicam que por ser um texto curto pode ser entregue na íntegra aos alunos. Os docentes devem se preparar a partir também dos textos acadêmicos sugeridos. O texto de Moema Augel (2020) auxilia na compreensão sobre o negro no teatro brasileiro, passando por um traço histórico: José de Alencar, Abdias do Nascimento e, por fim, o teatro mais contemporâneo de Cuti. Ademais, há o texto de Douxame (2001), em que discute a formação de grupos teatrais focados na temática do negro no Brasil. Reflete também sobre as principais personagens negras na televisão e nas novelas, denunciando a pouca expressividade da participação negra nesses conteúdos televisionados.

O debate acima é de suma importância para a sala de aula, pois discutir acerca da representação de personagens negros, bem como sua presença/ausência de espaços como a literatura e a TV vai ao encontro do que Gonzalez (2020) já debatia, ou seja, a classe detentora dos meios de produção reafirma valores e advoga ideologias da branquitude para nos fazer crer que somos uma nação branca e eurocentrada.

Há, ainda, os textos de Abdias (1979) e de Cuti (1987) como indicações possíveis. O primeiro é uma necessária introdução sobre o Teatro Experimental do Negro (TEN), que aponta a dificuldade de se criar uma classe de atores negros conscientes e dispostos a resistir ao preconceito desde os séculos anteriores. O teórico foi fundamental

ao assistir a uma peça teatral em que a personagem negra era representada por um branco pintado de preto, o autor percebeu um ruído, uma falha que devia ser reparada pois isso não se devia à ausência de negros, e sim à crença preconceituosa de que não havia negros capacitados ou preparados para atuar (Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 177).

Já o segundo texto é posterior, apresentando os herdeiros do TEN e destacando os grupos contemporâneos que dão continuidade à temática. Por fim, indica-se que assista aos filmes *A negação do Brasil* e *Filhas do Vento*, ambos do diretor Joel Zito Araújo e, respectivamente, lançados nos anos 2000 e 2004, com o fito de dar subsídio para possíveis reflexões sobre a representação do negro nas novelas e no cinema. É interessante notar que das sequências selecionadas para a análise, essa é uma das poucas que traz a indicação de material audiovisual. Esses filmes são direcionados para suporte do próprio professor, embora, na primeira aula, exista a indicação de que pode também ser passado aos alunos. No entanto, não há muitas diretrizes de como trabalhar esse material com eles.

Dando continuidade à análise, temos a parte de **Introdução**. Uma das primeiras diretrizes é estimular os alunos a refletir sobre a abordagem historiográfica da escravidão brasileira e como ocorreu a libertação dos escravizados. Esse movimento deve acontecer em diálogo com o estilo do Romantismo. Nesse sentido, é interessante introduzir dessa forma

para resgatar e situar os estudantes nas ideologias (Volochinov, [1929] 2017) que formaram os discursos presentes nas obras de José de Alencar e como os autores Abdias do Nascimento e Cuti criam narrativas em uma dimensão contrária.

Em relação à literatura brasileira é possível perceber como ela se forma tecendo diálogos com as perspectivas da elite branca daquele contexto. Nesse sentido, é fundamental o trabalho com a prática de letramento racial crítico (Ferreira, 2014), pois contribui para perceber a racialização do pensamento branco no discurso literário. Assim, é inevitável perceber quais os ideais, valores, discursos e concepções são refratados dialogicamente (Bakhtin, [1953] 2016) nessas obras.

Uma segunda diretriz se refere mais especificamente ao gênero dramático, pois, deve-se associá-lo às representações do negro no século XIX e atualmente, provocando os estudantes, a pensar nas semelhanças e diferenças dessas representações. Isso deve ser feito tanto por meio do livro didático de História adotado pela escola quanto por meio da aula sobre a representação do navio negreiro, presente na sequência 3, analisada anteriormente. Essa diretriz destaca a função social do gênero discursivo (Bakhtin, [1953] 2016) ao deixar evidente como o texto é responsável por construir imagens e estereótipos sobre as pessoas brancas e negras. Além disso, evidencia também quem constrói essas imagens e detém o poder de guiar as narrativas.

Ao chegar na parte de **Desenvolvimento**, observa-se que há uma divisão em duas aulas. Na primeira aula, supõe-se que o professor já terá trabalhado com a prosa romântica afro-brasileira e os romances de José de Alencar, portanto, agora, deve-se introduzir o texto dramático do autor. Nesse sentido, essa sequência parte de uma lógica progressiva, em que outros conteúdos já tenham sido trabalhados para chegar a esse ponto.

A discussão inicial será sobre representação como foi comentado também na parte de introdução. A representação para os alunos do ensino médio pode surgir da ideia de ponto de vista do autor – seu lugar de fala e para quem ele fala – entendendo a influência na construção da obra. Pode-se fazer associações com personagens consagrados e conhecidos do cinema, televisão ou teatro.

Em seguida, sugere-se apresentar a peça *O crédito*, de José de Alencar, traçando uma pequena sinopse do enredo e destacando como os personagens são apresentados. Em resumo, a trama gira em torno de um rico comerciante, Vasconcelos, cuja situação financeira precária o leva a prometer a mão de sua filha Henriqueta a um credor, Azevedo, como forma de saldar dívidas. A peça satiriza a busca por status social e a forma como as relações pessoais e o

casamento se tornam transações comerciais na sociedade burguesa, na qual o "crédito" (financeiro e moral) é o valor principal.

Algo que chama a atenção nessa obra é que “as únicas personagens que não possuem nome próprio e nem uma fala sequer são os escravos, chamados de ‘padrinho’ e ‘moleque’” (Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 179). Essa percepção é de suma importância, uma vez que para Duarte (2020), ao pensar em literatura afro-brasileira, um dos critérios é a linguagem. Assim sendo, ao perceber como ela é constituída no texto de José de Alencar, para que, posteriormente, se ponha em contraposição à linguagem construída no texto de Abdias e Cuti, evidencia um processo de letramento racial crítico (Ferreira, 2014), em que considera a linguagem enquanto órgão não apenas condutor, mas como cerne das tensões raciais.

A segunda peça que deve ser apresentada é *O demônio familiar*, de José de Alencar. Essa obra é uma comédia de costumes que satiriza a sociedade do século XIX, focada no escravo Pedro. Descrito como “malicioso” e “esperto”, Pedro manipula a vida de seu senhor, o médico Eduardo, para que este se case com uma mulher rica, pois o escravo deseja realizar o sonho de ser cocheiro. O enredo gira em torno das confusões causadas por Pedro, que tece mentiras e interfere nos relacionamentos para atingir seus objetivos.

Deve-se explicar o enredo e analisar o trecho escolhido comparando com a peça anterior. Nota-se que na própria sequência há um excerto desta segunda peça, a saber: as cenas VIII, VI, XVII. Não as transcrevemos aqui devido ao tamanho dessas passagens. Em relação a essa peça, as autoras destacam que há três pontos importantes a serem trabalhados: o primeiro é a caracterização dos personagens negros como grandes ingênuos, que sempre aparecem como escravizados, descritos como mentirosos e irresponsáveis. Esse ponto é importante para o trabalho com questões de representação como comentado.

O segundo ponto se refere justamente à questão da linguagem, pois se na primeira peça os personagens negros não têm falas, nessa segunda peça o personagem Pedro é retratado como alguém incapaz de concatenar suas ideias. Isso dialoga com o que afirma Gonzalez (2020), ao discutir como os negros são vistos como “*infans*”, ou seja, crianças que não sabem falar, que não têm voz própria. É possível observar essa manifestação inclusive sintaticamente: “Menino não entende disto! Sinhá Henriqueta é moça bonita, mas é pobre! A viúva é rica, duzentos contos! Sr. moço casa com ela e fica capitalista, com dinheiro grosso! Compra carro e faz Pedro cocheiro!... Leia o verso, nhonhô.”. Indica-se também a necessidade de se relacionar esse modo de falar com personagens de novelas de conhecimento público, como exemplos: *A escrava Isaura* (1976), *Sinhá Moça* (2006), *A cor do Pecado* (2004) e *Viver a Vida* (2009). Embora as autoras não sugiram, acrescento que pode

ser interessante também levar, quando possível, recortes audiovisuais dessas telenovelas, isso porque a maioria dos alunos de ensino médio podem nunca ter ouvido falar dessas produções.

Por fim, o terceiro ponto está relacionado ao lugar ocupado pelos negros nesses textos e como essa representação repercute na atualidade. Por exemplo, pode-se pensar sobre o próprio título do texto, quem seria o “demônio” daquela família. Há uma fala na peça, por exemplo, que chama Pedro de “esses répteis venenosos” e em outro excerto diz que o escravo agiu por instinto, indicando que ele é causador de intrigas por ser negro. Assim, ele recebe carta de alforria não como liberdade, mas como castigo para aprender sobre a moral e a honestidade trabalhando para outra família. Deve-se evidenciar como José de Alencar inverte o valor de liberdade gerada pela carta de alforria e a transforma em um castigo.

Esses elementos destacados nos textos de Alencar evidenciam posicionamentos axiológicos e ideológicos, os quais ora ele mesmo buscava repercutir nos leitores por meio da linguagem, ora eram elementos de seu contexto histórico que os atravessavam em sua escrita.

Na segunda aula, o trabalho será feito a partir dos textos de Cuti e Abdias do Nascimento. Ao retomar algumas discussões como a importância de não retratar os negros de forma estereotipada e a representação desses indivíduos na televisão e no cinema, deve-se introduzir aos alunos na trajetória do negro no teatro brasileiro. Nesse sentido, o foco deve estar no pioneirismo do Teatro Experimental do Negro, encabeçado por Abdias.

A partir desse contexto, será trabalhado o enredo *Sortilégio: Mistério Negro*, de modo a estabelecer diferenças entre essa obra e as outras estudadas na primeira aula. Essa peça foi escrita em 1951 e publicada em 1961 dentro da coletânea *Dramas para negros e prólogo para brancos*, sendo um marco do Teatro Experimental do Negro, simbolizando a valorização da identidade e da cultura afro-brasileira, ao mesmo tempo em que denuncia a alienação imposta pelo racismo e pelo mito da “democracia racial” no Brasil.

Em resumo, o protagonista Emanuel é um homem negro, de origem humilde, formado em Direito e educado dentro dos valores cristãos e eurocêntricos. Tentando ascender socialmente, ele abandona Efigênia, sua antiga companheira negra, e se casa com Margarida, uma mulher branca. Esse casamento representa seu esforço de “embranquecer” e se integrar à sociedade dominante. Contudo, Emanuel vive um conflito existencial e espiritual: rejeita sua herança africana e a religião dos orixás, mas é rejeitado, por sua cor, pela sociedade branca que tenta integrar. Após uma briga em que acidentalmente mata Margarida, ele foge para um morro e é confrontado pelas filhas de santo e pelos orixás (principalmente Exu e Iemanjá), que o conduzem a uma jornada de autoconhecimento e reconciliação com sua ancestralidade. O desfecho, marcado por um ritual de sacrifício simbólico, representa o renascimento

espiritual de Emanuel, que se entrega à cultura dos seus e é purificado, “renascendo em Aruanda”, o espaço mítico dos ancestrais africanos.

O segundo texto é o monólogo de Cuti: *Madrugada me proteja* (2007). As autoras da sequência indicam que os alunos leiam sozinhos ou em duplas para que posteriormente verbalizem suas impressões de leitura; isso pode ser positivo, uma vez que o texto tem uma linguagem mais coloquial e mais contemporânea, aproximando os leitores de vivências mais próximas às suas. Em seguida, a sequência sugere que se “dialogue a partir das concepções do gênero dramático, discuta sobre a verossimilhança dos enredos e a concepção de imitação na arte em relação aos pontos de vista estabelecidos entre os textos e os contextos” (Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 181). Esse movimento é interessante, pois dialoga com as discussões de Bakhtin ([1953] 2016) ao pontuar a relação entre forma e conteúdo. Por buscar se aproximar da oralidade, o gênero discursivo dramático constrói, por meio da utilização de uma linguagem mais informal, algo que está aos olhos de todos, mas que, por se tornar normalizado, passa a ser invisível: neste caso, o racismo e a brutalidade do Estado com corpos negros.

Sobre *Madrugada me proteja*, ela pode ser resumida da seguinte forma: o personagem central, Celso, é um homem negro trajando terno e gravata, que caminha pelas ruas de um bairro de classe alta numa madrugada silenciosa. Ele espera um táxi, tenta pegar transporte para voltar ou se locomover, mas se vê ignorado pelos motoristas que passam: o fato de estar vestido “bem” – ou de ter aparência de cidadão “respeitável” – não impede que seja invisibilizado ou tratado com suspeita. Em seguida, Celso é vítima de assalto: um ladrão branco o rouba, deixa-o “nu” em sentido simbólico (sem identidade, sem proteção, vulnerável). Logo depois, a polícia aparece e solicita a identidade de Celso, em situação de fragilidade ainda maior: como comprovar quem ele é, sem documentos, sem bens, depois do roubo? Essa cena expõe o absurdo da suspeita racial e da desproteção estrutural.

O que os alunos devem observar nessa segunda obra é que Celso não é uma vítima como as outras, embora seja vítima do assalto e se encontre nu, isso ocorre de uma forma diferente. Ele não é um mártir ou redentor, seu papel de vítima incentiva a reflexão sobre como na sociedade herdeira do escravismo o negro, quando despido, enfrenta a perseguição da polícia como tantos outros negros. Nesse sentido, há a possibilidade de um deslocamento fundamental nessa leitura (Bakhtin, [1953] 2011), isso fica evidente ao passo que desnaturaliza um lugar comum, em que negros precisam estar vestidos de determinada maneira para evitar certas violências. Ao fomentar esse deslocamento exotópico, é possível construir prática de letramento racial crítico (Ferreira, 2014), pois faz pensar sobre a

construção de semioses por meio da roupa, da gestualidade e dos símbolos estéticos. Sendo assim, enquanto um determinado conjunto simbólico legitima certa confiabilidade, outro conjunto parece gerar desconfiança. A diferença ocorre sobretudo ao se falar sobre a cor de quem carrega esses conjuntos, como se o indivíduo negro precisasse sempre escolher o primeiro conjunto de símbolos para ao menos tentar transparecer mais confiabilidade.

Ao final da sequência, há a **Avaliação**.

A avaliação pode ser feita pela: produção de resenha sobre os filmes; elaboração de texto que compare os textos estudados em sala; promoção de um debate sobre a temática.

Proposta de Atividade: A partir do estudo do gênero dramático, o professor pode solicitar aos alunos que apresentem como trabalho final de semestre uma peça de teatro ou a produção de um filme que dialogue com a questão do ponto de vista do texto e da representação da diversidade nos textos literários para apresentar aos colegas ou à comunidade escolar. (Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 183).

É possível perceber que, nessa sequência, há indicação de mais de uma possibilidade de atividade, o que parece considerar múltiplos espaços escolares, pois cada professor irá optar pela atividade que lhe for mais adequada. Por fim, o letramento racial crítico é incentivado por meio de vários caminhos: há um diálogo heterodiscursivo entre os autores mencionados, evidenciando valores e ideologias; há a função social do gênero discursivo dramático, evidenciando o lugar do teatro na sala de aula e no combate ao racismo; há também a possibilidade de deslocamento exotópico na construção de conceitos ligados à representação de pessoas negras na vida social.

5.6. Sequência didática 6 - Machado de Assis e a sociedade do seu tempo

Por fim, na sequência 6, a divisão estrutural segue a organização das outras sequências analisadas, apresentando objetivo, conteúdo, material necessário, sugestões para a pesquisa do professor, tempo estimado, preparação, introdução, desenvolvimento e avaliação. O tempo estimado é de três aulas e o foco está em apenas um autor: Machado de Assis.

Figura 12: Descrição da Sequência 6

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 6

MACHADO DE ASSIS E A SOCIEDADE DO SEU TEMPO

1. Objetivo

Analisar textos de Machado de Assis, romance e contos, a fim de se aprofundar o entendimento do Realismo como estética literária e discutir a crítica irônica e dissimulada do escritor em relação à escravidão na sociedade brasileira.

2. Conteúdo

- Prosa realista
- Prosa machadiana
- Literatura afro-brasileira de Machado de Assis

3. Material necessário

Leitura

Cópia para os alunos dos capítulos 11 e 68 do livro *Memórias póstumas de Brás Cubas*.

Cópia para os alunos dos contos “O caso da vara” e “Pai contra mãe”.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881). In: COUTINHO, Afrânio (Org.). *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997, vol. 1, p. 511-639.

_____. “Pai contra mãe”. *Relíquias de casa velha* (1906). In: COUTINHO, Afrânio (Org.). *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997, vol. 2, p. 659-667.

_____. “O caso da vara”. *Páginas recolhidas* (1900). In: COUTINHO, Afrânio (Org.). *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997, vol. 2, p. 577-582.

Textos disponíveis em: <www.dominiopublico.gov.br>.

A leitura da prosa de Machado de Assis pode ser realizada, de modo mais fácil, por meio do site <http://www.machadodeassis.net/hiperTx_romances/index.asp>, no qual os contos e romances do

escritor encontram-se disponíveis em hipertexto, o que facilita a compreensão do alunado quanto ao significado de termos e expressões e ainda indica as referências intertextuais e interdiscursivas por ele utilizadas.

Multimídia

Quanto vale ou é por quilo, livre adaptação do conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis. Diretor: Sergio Bianchi. Origem/ano de produção: Brasil/2005. Duração: 110 min. Classificação: 14 anos.

Sugestões para a pesquisa do professor

CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis: historiador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

DUARTE, Eduardo de Assis. “Estratégias de caramujo”. In: _____. (Org.). *Machado de Assis afro-descendente: escritos de caramujo*. Rio de Janeiro: Pallas; Belo Horizonte: Crisálidas, 2007.

LOPES, Elisângela Aparecida. “Machado de Assis, homem do seu tempo e do seu país”. Disponível em: <www.lettras.ufmg.br/literafro>.

_____. *Homem do seu tempo e do seu país: senhores, libertos e escravos nos escritos de Machado de Assis*. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/ECAP-74QJMQ/1/disserta_o_v_final_entrega.pdf>.

GLEDSON, John. *Machado de Assis: ficção e história*. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

SCHWARZ, Roberto. “As ideias fora do lugar”. *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. 5ª ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2000a.

4. Tempo estimado: três aulas.

Fonte: Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 190-191

O escritor Machado de Assis, já pertencente ao cânone tradicional da literatura brasileira, possui grande reconhecimento mundo afora, tendo muitas obras publicadas em diversas línguas estrangeiras. Ele foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras e um dos seus principais presidentes. Além disso, é importante compreender para o contexto dessa análise de caráter sócio-histórico que o autor nasceu no Morro do Livramento, no Rio de Janeiro, no seio de uma família pobre. Pouco estudou em escola pública e nunca frequentou uma universidade. Ademais, é interessante saber que ele era descendente de um negro alforriado e uma portuguesa, o que provavelmente influenciou sua escrita no que concerne à escravidão na sociedade brasileira.

Para o crítico literário Harold Blomm (2003), Machado de Assis foi o maior escritor negro de todos os tempos. *Sim!* Machado de Assis era um homem negro, embora sua pigmentação de pele tenha sofrido de um consciente e estratégico apagamento histórico devido à ideologia do branqueamento. Essa situação parece ter resvalado em discussão teórica

já apresentada nesta dissertação, tendo em vista que, para alguns estudiosos, o autor não se enquadraria em uma literatura negro-brasileira, já que estaria *desprovido de sentido descomprometido*. Por isso, Duarte (2020) recusando colocar as obras de Machado na categoria de *negrismo*, ou seja, literatura que trata sobre os negros, compreende que o autor se encaixaria nos critérios de literatura afro-brasileira.

Com isso, é fundamental enfatizar que Machado de Assis era um homem negro, consciente de sua condição. Além disso, sua obra apresenta critérios, de acordo com Duarte (2020), que o posiciona como escritor de literatura afro-brasileira: há uma voz autoral afrodescendente, ora explícita ora implícita no discurso do autor; há a presença de temática afro-brasileira, como, por exemplo, a escravidão; há um lugar de enunciação política consciente identificado à afrodescendência; e, há uso de linguagem, como veremos nos textos, que reforça a afro-brasilidade.

Não pretendo aqui discorrer sobre toda a crítica literária sobre o autor, uma vez que esse exercício crítico não é o objetivo desta dissertação e já existem trabalhos detalhados e aprofundados sobre o assunto. Porém, no que se refere à sequência em questão, as autoras optam por incluí-lo no período do Realismo, o que normalmente é feito no currículo oficial da educação básica. Apesar disso, compreendo que o autor, por apresentar uma produção literária complexa, reflete e refrata qualificações outras difíceis de serem enquadradas em apenas um estilo literário³⁴.

Sendo assim, as autoras da sequência deixam evidente que o objetivo é analisar textos de Machado de Assis, considerando os gêneros discursivos romance e conto, buscando relacionar com a estética do realismo e discutir a crítica irônica do escritor referente à experiência da escravidão na sociedade brasileira. Isso será feito, principalmente, por meio de alguns capítulos de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, o que pode prejudicar a compreensão e o aprofundamento integral do texto, já que a intenção é trabalhar apenas alguns capítulos. Essa fragmentação parece ir na direção a um olhar demasiado para o tema e não para o que a leitura pode ou não provocar nos leitores. Apesar disso, há a indicação de leitura completa dos contos *O Caso da Vara* e *Pai Contra Mãe*.

Na parte de **Preparação**, é indicado que o trabalho seja feito de modo “a destacar a construção do discurso machadiano quanto à sociedade do seu tempo e, especialmente, quanto às regras que definem as relações sociais no século XIX” (Arruda, Côrtes e Lopes,

³⁴ Para aprofundar nessa discussão, sugiro o texto: GADELHA, Dariana Paula Silva. Machado de Assis: realismo à sua maneira. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Critica_Cultural/article/download/26754/26554/86226. Acesso em 06/01/2026.

2014, p. 191-192). É possível observar que essa análise será feita dentro do campo estético do texto, uma vez que os alunos deverão compreender o uso do recurso irônico e dissimulado na perspectiva do autor, o que muitas vezes ludibria o leitor contemporâneo. Outrossim, deverá ser observado também a construção das personagens por meio do tratamento linguístico em relação às personagens escravizadas, comparando com a construção de personagens representantes do estamento senhorial.

Esses caminhos analíticos propostos são fundamentais para perceber os aspectos dialógicos e ideológicos que são refratados nos discursos de personagens das narrativas a serem lidas. Nesse sentido, os estudantes poderão perceber como o autor interpretava os valores morais na sociedade de seu tempo, sobretudo no que diz respeito à escravidão.

Ao chegar na parte de **Introdução**, é aconselhado a retomada de características da literatura realista com os alunos. Assim, temos o seguinte:

(1) Teoria da evolução, de Charles Darwin: seres vivos submetidos ao processo de *seleção natural* da espécie; (2) Determinismo, de Hippolyte Taine: ser humano condicionado pela influência do *meio ambiente, da raça, e do momento* histórico; (3) Materialismo dialético de Karl Marx e Friedrich Engels: processo histórico como *luta de classes* e a revolução comunista como síntese da História; (4) Positivismo, de Auguste Comte: aprofundamento do Iluminismo do século XVIII, contra a teologia e a metafísica. (Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 192).

De acordo com as autoras da sequência, é imprescindível a discussão dessas correntes científicas para contextualizar o momento literário e para capacitar os alunos-leitores a identificarem o olhar crítico de Machado de Assis. Isso confirma como essa última sequência, abordada aqui na dissertação, possibilita o resgate de aspectos dialógicos, ideológicos e axiológicos na compreensão da leitura do Brasil feita pelo autor. Esse horizonte de observação lança questionamentos e reflexões também sobre o período contemporâneo, ao buscar evidenciar a divisão de classes e como a questão de raça é configurada nessa estrutura estamental.

Indica-se também retomar com os estudantes conceitos de *mimese* e *verossimilhança*, presentes no *Dicionário de termos literários*, do autor Massaud Moisés (1995). Sendo assim, enquanto o primeiro conceito se descreve como “representação”, “indicação”, “imitação”, sendo uma cópia da realidade, no entendimento aristotélico; o segundo, refere-se aquilo que se assemelha à realidade, ou seja, no contexto da obra, o texto é verossímil na sua capacidade de representar aquilo que é possível de ocorrer na realidade.

A princípio, pode parecer que são muitos conceitos e aspectos historiográficos antecedendo à leitura dos textos em si, contudo, ao considerar a complexidade da obra machadiana e o atravessamento marcado pelo contexto de produção, é inevitável passar por essas nuances, a fim de que o leitor seja instrumentalizado para compreender/perceber os discursos presentes na leitura.

Posto dessa forma, chegamos à parte de **Desenvolvimento**. Na primeira aula, as autoras indicam resumir a obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Um elemento muito comumente comentado é a inovação feita por Machado de Assis ao trazer um narrador em 1ª pessoa do discurso, que é personagem principal, e o fato de que ele é um “defunto-autor”. Esse aspecto é importante porque dá o tom crítico da narrativa: o personagem, sendo um defunto, pode rever e contar sua história, revelando ao leitor suas frustrações, desamores e inverdades. Portanto, a princípio, a obra é “uma forma de o autor Brás Cubas rever sua vida e ser crítico de si mesmo e da sociedade a qual viveu” (Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p.194).

As autoras pedem para ler com os alunos inicialmente o último capítulo, o qual se intitula *Das Negativas*. Um dado importante é que, provavelmente, devido à extensão longa da sequência, essa se diferenciou por não trazer excertos ao final, apenas indicação de capítulos. Assim, para complementar, deixo em seguida alguns trechos relevantes que exemplificam o caminho analítico proposto pelas autoras: “Este último capítulo é todo de negativas. Não alcancei a celebridade do emplastro, não fui ministro, não fui califa, não conheci o casamento. [...] Não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado da nossa miséria” (Assis, [1881] 2018, p. 351). Assim, essa introdução da primeira aula ajuda a criar a atmosfera poética em que os estudantes devem estar compreendendo o discurso do autor em sua entonação-volitiva mais ácida.

No seguimento, deve ser lido o capítulo 11, intitulado “O menino é o pai do homem”. Nesse ponto, os leitores deverão traçar um perfil do narrador-personagem: “Questione-os a respeito do(s) motivo(s) ao(s) qual(is) Brás Cubas atribui o seu temperamento” (Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 194). No capítulo XI, o personagem-narrador conta que desde criança era como um diabo e narra uma sequência de acontecimentos que justificam isso.

Desde os cinco anos merecera eu a alcunha de “menino diabo”; e verdadeiramente não era outra coisa; fui dos mais malignos do meu tempo, arguto, indiscreto, traquinas e voluntarioso. Por exemplo, um dia quebrei a cabeça de uma escrava, porque me negara uma colher do doce de coco que estava fazendo, e, não contente com o malefício, deitei um punhado de cinza ao tacho, e, não satisfeito da travessura, fui dizer à minha mãe que a escrava é que estragara o doce “por pirraça” (Assis, [1881] 2018, p. 47).

Esse é um dos muitos exemplos citados que caracterizam o perfil de Brás Cubas. Há de ser observada a relação entre o personagem e os indivíduos escravizados na casa desde a sua infância, ou seja, uma relação marcada pela subserviência e pela maldade. Outrossim, as autoras abordam mais um exemplo, questionando sobre a relação entre o nome do escravizado “Prudêncio” e o comportamento do cativo. Embora não seja dito, esse nome etimologicamente originado no latim tem por significado “prudente” e “cauteloso”, o que dialogicamente refrata sentidos sobre a posição de subalternidade dos indivíduos cativos.

Prudêncio, um moleque de casa, era o meu cavalo de todos os dias; punha as mãos no chão, recebia um cordel nos queixos, à guisa de freio, eu trepava-lhe ao dorso, com uma varinha na mão, fustigava-o, dava mil voltas a um e outro lado, e ele obedecia, - algumas vezes gemendo, - mas obedecia sem dizer palavras, ou, quando muito, um - “ai, nhonhô!” - ao que eu retorquia: - Cala a boca, besta!”. (Assis, [1881] 2018, p. 47-48).

No contexto, “moleque de casa” significa escravo jovem que faz serviços domésticos, pelo trecho fica evidente como a construção da personagem dissimula o discurso de crítica do autor ao indiretamente denunciar os maus tratos entre o senhor/servo.

Em continuidade, deve ser lido o capítulo 68, cujo título é “O Vergalho”. Vergalhar significar chicotear, nesse sentido, o capítulo narra o ato de Prudêncio – agora, liberto – chicoteando outro negro, o qual ele tomou para si como escravizado. Neste capítulo, é possível observar a restrição da voz dos escravos na narrativa diante de seus senhores. “O outro não se atrevia a fugir; gemia somente estas únicas palavras: - “Não, perdão, meu senhor; meu senhor, perdão!” Mas o primeiro não fazia caso, e, a cada súplica, respondia com uma vergalhada nova” (Assis, [1881] 2018, p. 185). Essa restrição também pode ser observada no momento em que Brás Cubas, outrora senhor de Prudêncio, intervém no castigo: “- Está bom, perdoa-lhe, disse eu. - Pois não, nhonhô. Nhonhô manda, não pede.” (Assis, [1881] 2018, p. 186).

Com isso, ao se comparar os capítulos 11 e 68, é possível observar como, mesmo após a libertação, a relação entre ambas as personagens permanece semelhante. Logo, a investigação por meio da leitura, nessa primeira aula, deve ser pautada nos indícios da submissão dos escravizados aos seus senhores, neste caso, submissão à Brás Cubas. Essa construção analítica permite construir uma prática de letramento racial crítico ao deslocar exotopicamente o leitor a esse passado marcado pela tragédia do sistema escravocrata. Ademais, permite ao leitor perceber como mesmo depois da alforria as marcas desse regime caracterizam o modo de enxergar a realidade, não à toa, Prudêncio, sendo um ex-escravo, decide escravizar a outrem.

O capítulo 68 conclui com uma forte crítica do autor no discurso de Brás Cubas:

Agora, porém, que era livre, dispunha de si mesmo, dos braços, das pernas, podia trabalhar, folgar, dormir, desagrilhado da antiga condição, agora é que ele se desbancava: comprou um escravo, e ia-lhe pagando, com alto juro, as quantias que de mim recebera. Vejam as sutilezas do maroto! (Assis, 2018, p. 186).

Os estudantes devem perceber como a crítica machadiana ao sistema escravocrata e à sociedade do século XIX é dissimulada por meio do enunciado acima. Assim, fica evidente a contradição devido ao ato de se estabelecer uma mentalidade colonial, refratando ideologias ligadas ao modelo de servidão e subserviência. Essas percepções lançam luz sobre como a contemporaneidade é organizada em relação à divisão de classes e ao trabalho, uma vez que, mesmo quando assalariado, os negros ainda ocupam as posições menos rentáveis economicamente. Ademais, como já foi discutido, o letramento racial crítico se torna fundamental ao propor uma desaprendizagem de discursos coloniais, os quais, muitas vezes, também são refratados no discurso dos próprios negros.

Passando adiante, chegamos à segunda aula. Nesse momento o foco da leitura será o conto *O Caso da Vara*, de *Páginas Recolhidas*³⁵. Deixo aqui um resumo do conto, para caso o leitor não conheça a história. Damião, um jovem seminarista, foge do seminário porque não suporta a vida religiosa. Sem ter para onde ir, procura abrigo na casa de Sinhá Rita, mulher influente e amiga (e interesse amoroso) do seu padrinho, João Carneiro. Desesperado, Damião implora que ela intervenha para que não seja obrigado a voltar. Sinhá Rita, lisonjeada com a súplica, aceita ajudar e manda chamar João Carneiro, pressionando-o para convencer o pai de Damião a permitir que ele abandone o seminário. O padrinho teme enfrentar o compadre, mas acaba cedendo às exigências dela.

Enquanto isso, Damião passa o dia na casa, convivendo com as meninas que fazem renda para Sinhá Rita, entre elas a pequena Lucrécia, descrita como uma menina negra, fraca, marcada por cicatrizes e sempre castigada por atrasar o trabalho. Durante a tarde, Lucrécia ri de uma das histórias contadas por Damião e isso a faz se distrair da tarefa. Ele, com pena dela, promete a si mesmo que irá defendê-la caso Sinhá Rita queira puni-la. No fim do dia, após receber notícias de que a decisão sobre Damião só sairá no dia seguinte, Sinhá Rita confiante decide recolher os trabalhos. Todas as meninas concluíram suas rendas, menos Lucrécia. Furiosa, a senhora a puxa pela orelha e anuncia o castigo. A menina implora

³⁵ ASSIS, Machado de. *O Caso da Vara*, 1891. Domínio Público. Disponível em: <https://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/bv000219.pdf>. Acesso em: 10/12/2025.

misericórdia e até pede ajuda a Damião, que hesita. Quando Sinhá Rita grita: “— Sr. Damião, dê-me aquela vara, faz favor?” (Assis, 1891, n.p)

O rapaz vive seu momento decisivo: apoiar a menina ou garantir sua própria salvação. Com medo de perder a ajuda de Sinhá Rita e ser obrigado a retornar ao seminário, ele cede. Apesar das súplicas de Lucrécia, Damião caminha até a marquesa, pega a vara e entrega a Sinhá Rita, tornando-se cúmplice do castigo.

A partir da leitura, os estudantes devem traçar um perfil físico e psicológico das personagens envolvidas. Segundo as autoras da sequência, há de se observar as relações estabelecidas entre as personagens:

1. Damião e Sinhá Rita: interesse de se livrar do seminário, o que pode ser facilitado pela influência desta junto ao pai do jovem.
2. Sinhá Rita e Comendador: chantagem sentimental, emocional, sexual.
3. Lucrécia e Sinhá Rita: obediência, medo.
4. Sinhá Rita/Lucrécia: poder e crueldade.
5. Damião/Lucrécia: cuidado, inicialmente, descaso, depois.
6. Lucrécia/ Damião: desejo de que ele a defendesse. (Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 195).

Uma das leituras interpretativas a serem feitas é que essas três personagens representam os estamentos da sociedade brasileira no século XIX. Assim, têm-se: a senhora de escravos; o homem livre e a escrava. Em destaque, é possível observar como a Sinhá é quem governa a vida dos demais, devido ao seu poder de interferência. Assim, os alunos devem perceber a dominação do senhor em relação à escrava, vista como mera mercadoria; a política do favor do homem livre em relação à Sinhá; e a falta de identificação do homem livre para com a escrava, com o objetivo de garantir a manutenção de seus desejos.

Assim, em termos discursivos, fica evidente como a obra refrata ideologias e vozes (Volochinov, [1929] 2017; Bakhtin, [1953] 2016) relacionadas à manutenção de estrutura colonial para benefício próprio. A saber, o Brasil se forma justamente nessa política de favores e de interesses, em que se opta manter determinada estrutura opressiva para privilégio de alguns. Outrossim, na leitura da descrição física feita para Lucrécia, torna-se perceptível como a narrativa, em sua dimensão estética, consegue propor um deslocamento exotópico, acionando o sentimento de compaixão.

Damião olhou para a pequena; era uma negrinha, magricela, um frangalho de nada, com uma cicatriz na testa e uma queimadura na mão esquerda. Contava onze anos. Damião reparou que tossia, mas para dentro, surdamente, a fim de não interromper a conversação. (Assis, 1891, n.p)

Há alguns elementos importantes na composição de sua aparência que devem ser destacados, como a cicatriz e a queimadura, pois evidenciam que Lucrécia sofria castigos constantemente. Ademais, fica sinalizado como existe uma limitação discursiva, uma vez que até sua tosse era para dentro, “surdamente”. Nesse sentido, esse conto refrata dialogicamente as ideologias presentes no século XIX quanto à política de favores e a manutenção do sistema opressor. Também possibilita um letramento racial crítico por meio da verossimilhança impressa na ficção, porque transpõe o leitor para esse contato íntimo com o discurso sufocado da personagem, em seu lugar de opressão.

Mais adiante, chegamos à última aula desta sequência didática. Agora, o foco da leitura será o conto “Pai Contra Mãe”³⁶, de *Relíquias de Casa Velha*. Abaixo, vamos ler o primeiro parágrafo da narrativa:

A ESCRAVIDÃO levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício. Um deles era o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a máscara de folha-de-flandres. A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca. Tinha só três buracos, dous para ver, um para respirar, e era fechada atrás da cabeça por um cadeado. Com o vício de beber, perdiam a tentação de furtar, porque geralmente era dos vinténs do senhor que eles tiravam com que matar a sede, e aí ficavam dous pecados extintos, e a sobriedade e a honestidade certas. Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel. Os funileiros as tinham penduradas, à venda, na porta das lojas. Mas não cuidemos de máscaras. (Assis, 1906, n.p).

Inicialmente, é possível observar o tempo da enunciação: “a escravidão levou consigo ofícios...”, indicando que o momento é posterior a 1888. Ademais, as autoras da sequência pedem para que os alunos reflitam no trecho: “Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel. Os funileiros as tinham penduradas, à venda, na porta das lojas. Mas não cuidemos de máscaras.” Aqui há duas afirmações, indicando o lado grotesco e cruel da sociedade escravista, e o tom realista que será usado para contar a história. Ademais, considerando os possíveis significados para “Mas não cuidemos de máscaras”, infere-se que o narrador não falará mais da máscara de folha de flandres, mas pode ainda indicar que ele não tratará do assunto da escravidão fazendo uso de máscaras ou disfarces, mas sim de maneira direta e crua.

Em seguida, pede-se que se escreva no quadro os aparelhos e suas funções:

³⁶ ASSIS, Machado de. Pai Contra Mãe. 1906. Domínio Público. (acessado em: 10/12/2025). Disponível em: <https://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/bv000245.pdf>

1. Ferro ao pescoço e outro ao pé: pode-se inferir que fosse utilizado para limitar os movimentos e evitar a fuga.
2. Máscara de folha de flandres: evitava o vício da bebida e do furto.
3. Ferro ao pé: sinalizava o escravo fujão, por isso “era menos castigo que sinal”. (Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 197).

A introdução dessa última aula já parece propor uma prática de letramento racial crítico, uma vez que dá atenção à dimensão estética do texto literário, focando na verossimilhança construída por Machado de Assis. Os elementos descritos acima permitem o leitor se deslocar, desestabilizar-se e (re)conhecer o lugar da opressão sofrida pelos indivíduos escravizados.

Os sentidos desses “aparelhos” da escravidão podem ser ampliados ainda para abarcar dois comportamentos, conforme descrição das autoras: “Pancada: forma de castigo a exemplificar a conduta indesejável”. (Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 198). Isso fica evidente no excerto:

Sucedía ocasionalmente apanharem pancada, e nem todos gostavam de apanhar pancada. Grande parte era apenas repreendida; havia alguém de casa que servia de padrinho, e o mesmo dono não era mau; além disso, o sentimento da propriedade moderava a ação, porque dinheiro também dói. (Assis, 1906, n.p).

Esse trecho deixa evidente a tensão entre as forças centrífugas e centrípetas, pois, de lado os escravos tentavam fugir, sobreviver, resistir ao sistema de opressão; por outro lado, existiam meios de controle e coerção violenta na captura dessas vidas. Um segundo comportamento citado são “Jornais: espaço destinado à publicação das descrições do escravo fugido, a fim de facilitar a captura, realizada pelo ‘capitão do mato’.” (Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 198). O excerto em seguida deve ser lido pelos alunos: “Não seria nobre, mas por ser instrumento da força com que se mantêm a lei e a propriedade, trazia esta outra nobreza implícita das ações reivindicadoras.” (Assis, 1906, n.p).

No texto, Machado de Assis deixa nítido que esse trabalho não era realizado por estudo ou simplesmente por desfastio, mas porque havia necessidade, causada pela pobreza ou inaptidão para realizar outros trabalhos. Assim, confirma-se que havia um sistema construído e assentado em ideologias de colonização e escravidão, o qual detinha uma força centralizadora com o intuito de manter o regime violentamente. Ao mesmo tempo, muitos dos escravizados almejavam liberdade e não se acomodavam com a situação, polemizando com sua força centrífuga, a partir da fuga como estratégia de agenciamento e sobrevivência.

Nesse sentido, Machado atribui ao narrador do conto os parâmetros discursivos que constituem a sociedade escravista e uma luta político-ideológica – não à toa, o título *Pai*

Contra Mãe antecipa a divisão estamental da sociedade vigente. Passamos a compreender o enredo.

Em resumo, o conto narra a história de Cândido Neves (Candinho), um homem pobre e instável que não consegue manter o emprego. Prestes a ser pai e mergulhado em dívidas, ele decide exercer o ofício brutal de “capitão do mato”, buscando ganhar recompensas. Candinho e a esposa Clara vivem em extrema miséria. Com o nascimento iminente do bebê, a situação piora: são despejados e acolhidos precariamente graças à ajuda da tia Mônica, que insiste para que o casal entregue a criança à *Roda dos Enjeitados*³⁷, pois não teriam como sustentá-la.

Mesmo sofrendo, o casal hesita, mas Cândido acaba aceitando levar o recém-nascido à Roda. Na noite marcada, ele sai com o bebê nos braços — mas, no caminho, lembra que há um anúncio oferecendo cem mil-réis por uma escrava mulata fugida chamada Arminda. Perto dali, Candinho finalmente encontra a escrava. Desesperada, grávida, Arminda implora para que ele a solte, pedindo clemência “por amor de um filho” (Assis, 1906, n.p) — justamente o mesmo argumento que Candinho carregava no colo. Ele, porém, movido pela necessidade do dinheiro, amarra-a e a entrega ao senhor, apesar de suas súplicas.

Durante a entrega, Arminda, em desespero e dor, aborta, perdendo o filho. Candinho testemunha tudo, mas corre para buscar o próprio bebê, que havia deixado temporariamente numa farmácia. Agora com o filho e o dinheiro recebido, desiste de levá-lo à Roda e volta para casa. Tia Mônica, ao saber dos cem mil-réis, aceita a permanência da criança sem maiores reprovações. Candinho, emocionado e abraçando o filho, termina justificando a própria brutalidade com a lógica cruel da época — para ele, “nem todas as crianças vingam” (Assis, 1906, n.p).

Partindo da leitura, é possível observar pontos importantes: a escrava foi tratada como mercadoria, ou seja, como força de trabalho. Sobre ela havia um direito de propriedade. Segundo as autoras é a restituição da propriedade que vai permitir a Candinho exercer “um ofício”, “uma função”. Assim, o que determina o final da narrativa, portanto, é o tal direito, pois define o destino de Arminda e, consequentemente, de Cândido Neves e de seu filho.

Outro ponto é o aborto sofrido por Arminda, fazendo com que apenas o filho de Cândido Neves vingue e o dela morra. Essa cena retrata na camada estética justamente o embate de forças heterodiscursivas, tendo em vista que para a sobrevivência de um, o outro necessariamente precisa não existir. Essa tensão surge como metáfora para a construção de

³⁷ A Roda dos Enjeitados (ou Roda dos Expostos) era um mecanismo cilíndrico giratório, instalado em muros de instituições como as Santas Casas, usado para o abandono anônimo de recém-nascidos, especialmente nos séculos XVIII e XIX, permitindo que mães sem condições deixassem seus filhos (geralmente por miséria ou estupro) sem serem identificadas, para serem cuidados pelas irmandades religiosas.

sentidos sobre a luta de classes no século XIX, mas também lançando um olhar para a contemporaneidade.

Por fim, chegamos à parte de **Avaliação**, a qual pode ocorrer por três meios: “Exercícios comparativos entre os textos, a fim de se perceber o posicionamento de Machado de Assis em relação à sociedade do seu tempo; comparação entre o filme e o conto; resenha do filme indicado.” (Arruda, Côrtes e Lopes, 2014, p. 201) O filme indicado se refere à *Quanto vale ou é por quilo* (2005), de Sérgio Bianchi, uma adaptação livre desse conto machadiano.

Assim, considerando a avaliação e o caminho percorrido nessa análise, pode-se observar como essa sequência didática pode ser responsável por proporcionar um letramento racial crítico (Ferreira, 2014), acionando uma consciência acerca da tensão racial entre os escravizados e o sistema escravista. Esse movimento gera deslocamento exotópico do aluno-leitor ao possibilitar o sentimento de compadecimento, construção de paralelos entre a divisão estamental no passado e na atualidade, reflexão sobre a experiência dos negros na sociedade brasileira. Tudo isso ocorre por meio de recursos estéticos do arcabouço machadiano, como ironia e dissimulação dos discursos e das vozes apresentadas nos textos. Acrescenta-se também como foi possível observar o instrumento da verossimilhança na construção de uma ficção alinhada a situações do cotidiano.

6 (IN)CONCLUSÕES DE UMA PESQUISA INDISCIPLINADA

No Brasil contemporâneo, a literatura negra/e ou afro-brasileira e, por sua vez, a literatura indígena têm emitido sinais pungentes de que o Brasil não pode planejar em paz seu futuro, por ainda não ter enfrentado criticamente [...] os genocídios de suas populações negra e indígenas [...] (Pereira, 2022, p. 65).

A epígrafe que conclui este trabalho resume a ideia principal defendida desde o início: pensar sobre a dimensão ética e estética dos textos literários afro-brasileiros no espaço formador da educação básica. Nesse contexto, esta dissertação teve como intuito principal investigar que discursos sobre letramentos e raça são refratados em material didático voltado para a abordagem da literatura afro-brasileira. Nesse sentido, alguns questionamentos nortearam o processo de construção das interpretações propostas, como os seguintes: que discursos sobre raça e sobre o processo de subjetivação da pessoa negra são construídos e/ou reimaginados; e, que caminhos são percorridos pelo letramento racial crítico para construir as sequências didáticas analisadas enquanto prática antirracista na educação.

O material escolhido para a análise foi o livro *Literatura afro-brasileira: abordagens na sala de aula*, de organização do autor Eduardo de Assis Duarte (2014). Essa obra foi escolhida porque é de fácil acesso aos professores e porque é a mais completa atualmente quando o assunto são as práticas pedagógicas para a literatura afro-brasileira. Delimitei a terceira parte do livro para formação do corpus, que dá enfoque à etapa do ensino médio. Além do mais, dentre as 14 sequências didáticas foram selecionadas 6 para maior aprofundamento, uma vez que esse grupo representa os estilos de época trabalhados, normalmente, no primeiro ano dessa etapa de escolaridade. Sendo assim, a ideia também era perceber quais noções e discursos sobre a literatura afro-brasileira são refratados nesse primeiro contato mais sistematizado com a literatura que um aluno-leitor estará recebendo.

Com isso, é possível compreender a necessidade de se trilhar algumas encruzilhadas para se chegar a essa gira dialógica de saberes. No primeiro capítulo busquei refletir sobre aspectos históricos, sociais e ideológicos que foram responsáveis por construir determinadas narrativas racistas. Foi discutido acerca de como a nação brasileira se constituiu primordialmente com a mão de obra escrava, ora recusando a cultura dos africanos, ora a incorporando, porém, sem que com isso se reconhecesse de fato a herança africana em nossa formação. Vimos como esses discursos reforçaram a ideologia do branqueamento e a

ideologia da democracia racial, a qual ainda pautam diversos enunciados, negando a cultura negra e a inferiorizando.

Ainda nesse primeiro capítulo, passamos a compreender como essas narrativas adentraram e formaram os espaços educacionais, instituindo um racismo institucional e uma dinâmica de epistemicídio, por meio da legislação e, sobretudo, da ausência dos conhecimentos afrodiaspóricos nos espaços da educação básica. Apesar disso, entendemos como o movimento negro foi fundamental para incentivar políticas de reparação, como a lei nº 10.639/03, que obriga o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. Além disso, discutimos as legislações mais recentes, como a BNCC, que ainda apresenta diretrizes superficiais no tange à educação para relações étnico-raciais, uma vez que parece tratar tudo de forma genérica e carente de estratégias mais concretas.

Adiante, no segundo capítulo, a discussão se pautou em caminhos mais propositivos. Busquei me apropriar dos estudos do letramento racial crítico, entendendo-o como uma possibilidade de abordagem dos saberes outrora apagados e invisibilizados. O conceito influenciado pela Teoria Racial Crítica nos EUA, como vimos, foi trazido por Aparecida Ferreira (2014) para área de Linguística Aplicada no Brasil, tornando-se cada vez mais relevante para se pensar as questões de raça no espaço educacional e em outros setores da vida social.

Nesse sentido, trouxe para a discussão um diálogo com o arcabouço teórico bakhtiniano, a fim de contribuir ainda mais. Esse movimento foi importante, tendo em vista que o material – objeto da análise – era constituído por um corpus de literatura afro-brasileira, sendo assim, era inevitável compreender aspectos relacionados ao discurso do tecido literário. Ademais, foi necessário discutir e apresentar um panorama da crítica literária afro-brasileira, entendendo as tensões que a atravessam, sobretudo por ela ainda ser recente comparando com a literatura dita canônica. Logo, tentei evidenciar como esse corpus literário se diferencia. Embora pendular, esse conjunto arquitetônico da arte escrita já tem ganhado seu espaço e apresenta alguns critérios importantes, os quais auxiliam na compreensão de sua poética.

Reforço na voz de Pereira (2022) que, ao considerar a paisagem inaugural do Brasil sendo o sequestro de vidas no navio negreiro e o cemitério como chegada dos negros, é necessário pensar e refletir sobre as especificidades discursivas elaboradas para o tecido literário. Assim, busquei me apropriar do conceito de letramento racial crítico em diálogo com o conceito de exotopia de Bakhtin, com o objetivo de compreender como a literatura afro-brasileira possibilita o deslocamento do leitor para o lugar da alteridade e para reimaginação de mundos.

Metodologicamente, esta pesquisa se fundamentou nos paradigmas bakhtiniano e afrocêntrico. O primeiro se justifica porque considero a natureza dialógica dessa investigação, tentei o tempo todo evidenciar como o material construído apresenta enunciados que polemizam com o racismo construído historicamente, trazendo possibilidade de ressignificar valores e sentidos. Entendo que as sequências propostas contribuem para desestabilizar e proporcionar espaços de (des)aprendizagens. Além disso, cada interpretação feita nas análises foi sempre a partir de meu próprio lugar *in-mundo*, atravessado por meus tons avaliativos. O segundo paradigma se justifica porque almejei, neste trabalho, evidenciar o pensamento dos sujeitos negros em diáspora sobre si mesmos e sobre sua própria cultura. Esta pesquisa surge como uma arma de oposição à supremacia branqueocêntrica, além de propor um movimento radical de agência como movimento para liberdade humana.

Considerando esses paradigmas, escolhi o caráter documental como parte do método, porque compreendo a materialidade das sequências enquanto documentos, os quais não passaram por processo analítico anteriormente. Entre as muitas sequências, selecionei as 6 primeiras voltadas para a etapa do ensino médio, com o intuito de averiguar noções sobre o ensino de literatura afro-brasileira no primeiro ano, momento em que os estudantes costumam ter o primeiro contato mais sistemático com a literatura. Por fim, apropriei-me da Análise Dialógica do Discurso - ADD - por considerar coerente com o arcabouço teórico bakhtiniano, já que estou analisando os enunciados em sua camada discursiva.

Em relação à análise, foi possível identificar múltiplos caminhos para a construção de práticas do letramento racial crítico. As sequências foram caracterizadas por uma diversidade de gêneros discursivos, o que colabora para a compreensão da função social de cada texto escolhido em seu contexto de uso. Dentre as muitas estratégias, observei a construção de saberes sobre a oralidade e o conhecimento não-grafocêntrico, entendendo-os como espaços não inferiores ou subalternos, mas como tecnologia da memória e ancestralidade.

Também foi discutido o lugar ocupado por autores negros no cânone tradicional da literatura brasileira, percebendo os apagamentos e as ausências, bem como os caminhos de resgate dessa poética. Isso ficou evidente, principalmente nas sequências 2 e 4, que tratam, respectivamente, dos autores Domingos Caldas Barbosa e Maria Firmina dos Reis. Outro ponto em destaque foi a representação e a verossimilhança como fatores construtores de recursos poéticos e de letramento racial crítico, como ficou evidente na sequência 5, acerca do negro em cena, e, na sequência 6, em que foi possível identificar o recurso da verossimilhança na escrita realista de Machado de Assis.

Além disso, conhecemos a perspectiva desses poetas sobre a sociedade e sobre temáticas do cotidiano. Ficou nítido como as autoras das sequências propuseram um movimento dialógico, ao colocar obras diversas para dialogar: contemporâneas e mais antigas, assim como evidenciaram vozes discursivas de autores múltiplos. Isso ocorreu com o intuito de traçar paralelos, percebendo a tensão das forças centrífugas e centrípetas, e o heterodiscurso na camada estética dos textos literários.

Os materiais analisados refratam discursos sobre raça, entendendo a diversidade das identidades no espaço escolar, bem como o papel de cada indivíduo no combate ao racismo. Sobre a identidade negra parece tentar construir uma perspectiva mais empoderadora e positiva, destacando a experiência afrodiaspórica. Além disso, parece tensionar a identidade branca ao passo que denuncia as práticas discriminatórias, por meio dos textos literários escolhidos. As sequências reinvidicam uma postura mais antirracista, inclusive dos professores, que o tempo todo são convidados a conhecerem textos e documentários sobre as relações étnico-raciais.

Logo, considerando tantos e outros caminhos axiomáticos de análise, é possível afirmar que esses textos escolhidos na dinâmica das sequências didáticas propõem deslocamentos exotópicos, colaborando para desaprendizagens de pensamentos racistas, compadecimento dos sujeitos negros, agenciamento dos afrodescendentes em diáspora e ativação de uma consciência mais racializada sobre as práticas discriminatórias em sociedade.

No entanto, no que concerne à leitura literária (Amorim et al., 2022), as sequências didáticas evidenciam determinadas fragilidades, uma vez que se observa a centralização excessiva na temática invés de focar na completude do texto literário, como ficou observado, por exemplo, na sequência 3 sobre o navio negreiro. Tal direcionamento parece restringir as possibilidades de que os próprios estudantes construam suas inferências, reduzindo os tempos destinados à escuta e à reflexão. Portanto, torna-se pertinente problematizar a primazia da temática em detrimento da leitura literária propriamente dita, considerando que outros gêneros discursivos poderiam igualmente sustentar a abordagem do tema em questão.

Ademais, ainda que as sequências apresentem proposições relevantes no âmbito do letramento racial crítico, favorecendo movimentos exotópicos, na maioria das vezes, os textos são mobilizados de maneira fragmentada, sem que o material literário em sua integralidade assuma lugar central. Essa opção pode resultar no esvaziamento da complexidade das obras selecionadas. Desse modo, no que tange à dimensão estética do texto literário, as sequências refratam certa tensão, alternando entre momentos de contemplação de aspectos formais e

instantes em que o enfoque temático se sobrepõe, limitando, em alguma medida, as interpretações que poderiam emergir dos próprios estudantes.

Outra questão que precisa ser observada é o fato de que os filmes e materiais do audiovisual, quando indicados, não apresentam proposta mais elaborada e nem diretrizes de como se trabalhar com esses objetos. Fica nítido como esses elementos surgem como um acréscimo aleatório, com pouco significado dentro da sequência. Não há direcionamentos que justifiquem a mobilização desses gêneros discursivos.

Por fim, essa pesquisa de dois anos cumpriu seu papel. Digo isso, porque enquanto profissional da educação, preocupado com o espaço das discussões raciais em sala de aula, encontrei poucos materiais com o nível de elaboração das propostas que foram analisadas, sobretudo em relação à literatura afro-brasileira. Apesar das limitações mencionadas, acredito que essas sequências podem inspirar outros docentes a produzirem mais ferramentas para o com o ensino de literatura. Espero que também possa contribuir para a formação de outros profissionais e pesquisadores que se debruçam sobre o texto literário afro-brasileiro. Espero, ainda, que essa dissertação influencie a criação de novos materiais voltados à prática de letramento racial crítico por meio da arte escrita. Além de que possa provocar (des)aprendizagens e desestabilizar certezas.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, ANA. L et al. O pesquisador in-mundo e o processo de produção de outras formas de investigação em saúde. *Lugar Comum*, Rio de Janeiro, n. 39, p. 133- 144, 2014.
- AMARO, Vagner da Rosa. Vidas negras, vidas literárias (1978-2020). 2023. 201 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade da PUC-Rio., Rio de Janeiro, 2023.
- AMORIM, Marcel Alvaro de.; DOMINGUES, Diego; KLAYN, Débora Ventura; SILVA, Tiago Cavalcante. *Literatura na escola*. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2022.
- AMORIM, M. A. de; SOUTO, V. A. G. A ressignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 98–121, 2020.
- ALVES, Miriam. *BrasilAfro Autorrevelado: literatura brasileira contemporânea*. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (org.) *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.
- ASSIS, Machado de. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Panda Books, 2018.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. Ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, [1953] 2011.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, [1953] 2016.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, [1920-24] 2017.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25- 58.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- BLOOM, Harold. *Gênio: os 100 autores mais criativos da história da literatura*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.
- BLOMMAERT, J. Ideology. In. *Discourse: Key topics in sociolinguistics*. Cambridge: CUP, 2005, p. 158-202.
- BRAIT, B. Linguagem e identidade: um constante trabalho de estilo. *Trabalho, Educação e Saúde*, 2(1): 185-201, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004.

BROOKSHAW, David. Raça e cor na literatura brasileira. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

CARNEIRO, Sueli. Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6.ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação, 2003, 16(2), pp. 221-236.

CUTI. Literatura negro-brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DOUXAMI, C. Teatro negro: a realidade de um sonho sem sono. Afro-Ásia, Salvador, n. 25-26, 2001.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica. Belo Horizonte: UFMG, 2014. v. 4. p.375-403.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XXI. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2020.

DUARTE, Eduardo de Assis (coord.). Literatura afro-brasileira: abordagens na sala de aula. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2014.

EAGLETON, Terry. Teoria da literatura: uma introdução. Tradução de Waltensir Dutra. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019

ESCOLA DE SAMBA MANGUEIRA, 2019

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

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. SCRIPTA: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Estudos Luso-Afro-Brasileiros. Belo Horizonte: PUC-Minas, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da. Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-63.

FANON, F. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. *Revista da ABPN*, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/Secadi, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 67- 83.

GONZALEZ, Lélia. Discurso na constituinte. In: GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 226-243.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. Atas CIAIQ2015. *Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación*, v. 2, p. 243-247, 2015.

JESUS, Sonia R. R. O. A literatura infantil afro-brasileira como letramento racial e fortalecimento das identidades negras: uma narrativa autobiográfica. 2019. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ. Rio de Janeiro, 2019.

JÚNIOR, Waldemar B. O; RIBEIRO, Erllenkeley A. A lei n. 10.639/ 2003 e escola básica: panorama da literatura especializada. In: JÚNIOR, Waldemar B. O.; SILVEIRA, Maria L. N. (orgs.) 20 anos da lei 10.639/2003: Diálogos e desafios na educação brasileira. Tutóia: Lupa, 2024.

LOPES, Nei. Brasil e Rio da Prata. In: Kitábu: o livro do saber e do espírito negro-africanos. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2005. p. 225-256.

MARINGOLO, Cátia C. B.; MARRA, Laísa. Literatura afro-brasileira: textualidade e corporeidade. In: *Em Tese*. Belo Horizonte, V. 26, N. 1, Jan-Abr 2020, p. 14-31.

MAZAMA, Ama. A afrocentricidade como um paradigma. In: Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (org.) Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 111-127.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de. Corpo de romances de autoras negras brasileiras (1859-2006): posse da história e colonialidade nacional confrontada. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MOISÉS, Massaud. Dicionário de termos literários. São Paulo: Cultrix, 1995.

MOITA LOPES, L.P da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Introduction: Linguistic ideology: how Portuguese is being discursively constructed in late modernity. In: Moita Lopes, L. P. Global Portuguese: Linguistic ideologies in late modernity. Nova York: Routledge, 2015.

MOMBAÇA, Jota. Rumo à uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência. São Paulo: Fundação Bial; OIP, 2017.

MILNER, H. R.; HOWARD, T. C. Counter-narrative as method: race, policy and research for teacher education. In: Race Ethnicity and Education, 16:4, p. 536-56, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Débora Klayn. Discursos sobre a leitura literária no livro didático de português e literaturas do ensino médio. 2021. 266 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

OLIVEIRA, Keila de; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Literatura Infantil Como Meio Articulador do Letramento Racial Crítico em Sala de Aula. Revista Linguagem em Foco, Fortaleza, v. 11, n. 2, p. 33-45, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de; RODRIGUES, Fabiane Cristine. Trajetórias editoriais da literatura de autoria negra brasileira: poesia, conto, romance e não ficção: poesia, conto, romance e não ficção. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2022.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da. Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-83.

PEQUENO, Tatiana. Tocar o terror. São Paulo: Cult Editora, 2022.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. Entre Orfe(x)u e Exunouveau: análise de uma estética de base afrodiáspórica na literatura brasileira. São Paulo: Fósforo, 2022.

PEREIRA, Daiane da Fonseca. Letramento racial no contexto brasileiro de pesquisa. Anais do XII COPENE 2022 - Discurso, Raça e a luta na linguagem pela democracia. 2022, p. 1-8.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. Estudos avançados, São Paulo. n.18, v. 50, 2004.

REZENDE, N. L. de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER, FALEIROS, R. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112.

SANTANA, Patrícia. *Minha mãe é negra sim*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.

SANTOS, Maria A.; FERREIRA, L. S. Lei 10.639/03 e o processo de descolonização do pensamento: reflexões sobre o letramento racial crítico no ensino de literatura afro-brasileira nas escolas. In: JÚNIOR, Waldemar B. O.; SILVEIRA, Maria L. N. (orgs.) *20 anos da lei 10.639/2003: Diálogos e desafios na educação brasileira*. Tutóia: Lupa, 2024.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. (Tese) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo- USP, São Paulo, 2012. 160 p.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SÉMOG. *Ele. Amor e outras revoluções*, Grupo Negrícia: antologia poética. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

SILVA, D. N. ‘A propósito de Linguística Aplicada’ 30 anos depois: quatro truísmos e quatro desafios. D.E.L.T.A. 31-especial, 2015, p. 349-376.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD. *Domínios de lingu@gem*, v. 10, n. 3, 2016.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop*. 2009. 219f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2009.

SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão ao bolsonarismo*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SOUZA, Solange J.; ALBUQUERQUE, E. D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. *Bakhtiniana*, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012.

STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base. *Cad. Cedes*, n. 89, v. 33, p. 51-71, jan-abr, 2013.

SZUNDY, P. T. C; FABRICIO, B. F. Linguística Aplicada e indisciplinaridade no Brasil: promovendo diálogos, dissipando brumas e projetando desafios. In: SZUNDY, P. T. C.; TÍLIO, R.; MELO, G. C. V. *Inovações e desafios epistemológicos em Linguística Aplicada: perspectivas sul-americanas*. 1.ed. Campinas: Pontes Editores, 2019, v. 1, p. 63-89.

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

TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silenciando o passado: poder e a produção da história*. Tradução de Sebastião Nascimento. Curitiba: Huya, [1995] 2016.

TWINE, F. w. A white side of black Britain: The concept of racial literacy. *Ethnic and Racial Studies*, n. 6, p. 878-907, 2004.

TWINE, F. W.; STEINBUGLER, A. C. The gap between whites and whiteness: Interracial Intimacy and Racial Literacy. *Du Bois Review: Social Science Research On Race*, n. 2, v. 3, p. 341-363, 2006.

VIEIRA Junior, Itamar. *Salvar o fogo*. São Paulo: Todavia, 2023.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Editora 34, [1929] 2017.

XAVIER, Arnaldo; Cuti; ALVES, Miriam (Orgs.). *Criação Crioula*, Nu Elefante Branco. São Paulo: IMESP, 1986.