



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS

Bruna Brenda Borges de Melo

**LITERATURA E DECOLONIALIDADE: UMA PROPOSTA DE ENSINO
ANTIRRACISTA**

Recife

2023

Bruna Brenda Borges de Melo

**LITERATURA E DECOLONIALIDADE: UMA PROPOSTA DE ENSINO
ANTIRRACISTA**

Trabalho de conclusão do curso de Graduação em Letras: Português – Licenciatura, apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Grau de Licenciado em Letras Português.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Raíra Costa Maia de Vasconcelos

Recife

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Melo, Bruna Brenda Borges de.

Literatura e Decolonialidade: Uma proposta de Ensino Antirracista. / Bruna Brenda Borges de Melo. - Recife, 2023.

31 : il.

Orientador(a): Raíra Costa Maia de Vasconcelos

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Português - Licenciatura, 2023.

1. Ensino de Literatura . 2. Antirracismo . 3. Decolonialidade. 4.
Sequência didática . I. Vasconcelos, Raíra Costa Maia de. (Orientação). II.
Título.

890 CDD (22.ed.)

Bruna Brenda Borges de Melo

LITERATURA E DECOLONIALIDADE: UMA PROPOSTA DE ENSINO
ANTIRRACISTA

Trabalho de conclusão do curso de Graduação em Letras: Português – Licenciatura, apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Grau de Licenciado em Letras Português.

Aprovada em: 04 / 10 / 2023

BANCA EXAMINADORA

Raíra Costa Maia de Vasconcelos

Prof^a. Dr^a. Raíra Costa Maia de Vasconcelos (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Eduardo de Melo França

Prof. Dr. Eduardo de Melo França (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

Recife
2023

AGRADECIMENTOS

A filósofa Angela Davis disse certa vez que “quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela”. É com essa frase que inicio meus agradecimentos, pois uma rede de mulheres pretas me antecedeu e me acompanha durante todas as etapas de minha vida. Foram elas e são elas que me abriram portas e me fortaleceram para que hoje eu pudesse concluir uma graduação em uma universidade pública.

Em primeiro lugar, agradeço a minha mãe Eliane Borges Alexandre, por acreditar e incentivar minhas potencialidades, a minha avó Cleonice Maria dos Santos por ser a voz da sabedoria nos momentos difíceis. A todas amigas, comadres e irmãs que seguem ao meu lado durante toda minha caminhada me dando suporte, a vocês, minha eterna gratidão.

Ao meu filho, Elon Dayo, dedico esse trabalho por desejar que seu futuro escolar seja mais doce e menos desafiador. Te agradeço, filho, por ser minha maior motivação para alçar voos e conquistar meus objetivos mesmo quando a maternidade, com suas delícias e desafios, preencheu grande espaço de minha vida e duvidei da minha capacidade. Ao meu companheiro, amigo e esposo, Allan Matheus de Souza Silva, meu muito obrigada por ser meu alicerce nas horas mais sombrias nesse processo de escrita. Seu suporte foi fundamental para seguir resistindo no espaço acadêmico fortalecidos pelo nosso amor.

Agradeço, também, aos meus irmãos Maria Eduarda e Carlos Gabriel, torço para que as portas desse espaço também se abram para vocês, acredito em vocês assim como tantos acreditaram em mim. Ao meu pai, Carlos André de Oliveira Melo, te agradeço por todo investimento na minha educação. Foi você, Painho, que em um almoço de domingo, em meio a uma reza antes da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2014, disse: essa vaga já é sua.

Por fim, agradeço aos meus professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que me inspiraram durante toda minha vida para seguir no campo da docência acreditando no poder transformador da educação. Gratidão a todos vocês!

RESUMO

O Trabalho *Literatura e Decolonialidade: uma proposta de ensino antirracista*, surge a partir dos incômodos de sua autora sobre o ensino de literatura e do texto literário vivenciados durante sua experiência na graduação no curso de licenciatura em Letras Português, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Para tanto, o coletivo de autores que fundamenta e orienta a pesquisa são Machado e Soares (2021), Aníbal Quijano (2005), Conceição Evaristo (2009) e entre outros. Dividido em três seções que buscam trazer reflexões acerca dos efeitos da colonialidade do ser, saber e do poder no campo educacional, em específico, nas aulas de literatura. Apoiada na epistemologia decolonial, a qual tornou-se basilar nas discussões propostas, visou-se questionar as práticas pedagógicas dominantes no ensino da literatura e do trato como o texto literário. Assim, são sugeridas atividades entorno do conto *O sagrado pão dos filhos*, de Conceição Evaristo (2017), para exemplificar de modo prático como se construir e se pensar um ensino decolonial e antirracista.

Palavras-chave: ensino de literatura; decolonialidade; antirracista.

ABSTRACT

The work *Literatura e Decolonialidade: uma proposta de ensino antirracista* arise from discomforts of his autor about the literature teaching and the literary text experienced at the graduation of lettering course from Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Therefore, the collective of autors that sustain and guide this research are Machado e Soares (2021), Aníbal Quijano (2005), Conceição Evaristo (2009) and others. Divided on three secsions who seeks to bring reflections about the effects of the colonality of being, knowing and power at the educational field, in específico, at literature classes. Supported on the decolonial epistemology which became basic in the propoused discussions then aimed at question the dominant pedagogic practices at the literature teachin and the and treatment with the literary text. Therefore, are suggested activities around the tale: *O Sagrado Pão dos Filhos*, from Conceição Evaristo (2017), to exemplifie with apractical metod of how to build and think a decolonial and anti-racist teachin.

Key Words: Literature Teatchin; Decoloniality; Anti-racist.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	9
2. Afinal, o que é decolonialidade?.....	12
3. Um ensino decolonial de literatura	16
4. Uma sugestão, várias possibilidades	20
4.1 Projeto pedagógico em sequência didática	24
5. Considerações Finais.....	30
REFERÊNCIAS	31

1. Introdução

Este trabalho, no qual me refiro como uma reflexão propositiva para se (re)pensar o ensino de literatura, surge primeiramente em meados da minha formação, no curso de licenciatura em Letras Português, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). São os incômodos constantes ao perceber que no espaço acadêmico ainda impera o ensino com embasamentos teóricos eurocêntrico, não somente nas seleções bibliográficas de seus docentes, como também no pensar a educação e nas práticas pedagógicas que não alcançam a diversidade e a realidade dos estudantes do ensino básico brasileiro.

Tal visão se cristaliza e ganha força durante os estágios supervisionados obrigatórios e não obrigatórios, onde os três pilares da Universidade se encontram e são postos à prova: a pesquisa, o ensino e a extensão. Em que foi notado o distanciamento do diálogo acadêmico com a realidade das salas de aula do ensino básico, que hoje enfrentam novos desafios e, conseqüentemente, necessitam de um novo pensar educacional e didático-pedagógico. Nesse sentido, nas aulas de literatura observadas, foi percebido que elas são ministradas geralmente nas aulas de língua portuguesa em que ainda fica evidente o uso exclusivo de fichas de leitura dos paradidáticos como se o objeto literário se resumisse a isso.

Para além disso, a historicização da literatura, o uso dos livros tradicionais concebidos como cânone literário de linguagem rebuscada e a superficialidade ao debater literatura e o texto literário, seguem frequente embora se tenham avanços sobre o ensino de literatura no espaço acadêmico. Porém, na prática, é notória a necessidade de revisão da permanência dessa postura, no sentido de buscar e de se repensar novas formas de abordagens e de variação na utilização do texto literário, para que ele não se restrinja a uma ferramenta de ensino da gramática normativa, descaracterizando-o essencialmente como objeto literário.

Não obstante, considerando que os documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) regem e estabelecem como devem ser as práticas pedagógicas, os conteúdos obrigatórios nos componentes curriculares das escolas e as abordagens que devem ser levantadas em sala de aula, na prática não é bem assim. Mesmo que conste como obrigatório na LDB (1996,

p. 21) que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, de literatura e história brasileiras.” é percebido que ao lançar o olhar para as aulas de Literatura ou Língua Materna, a abordagem dessas temáticas em sala de aula se tornou facultativa, haja vista quando não se reduzem à datas simbólicas como, por exemplo, o Dia da Consciência Negra, de modo que reduz o tema para um momento específico do calendário escolar.

Para além disso, é necessário considerar que fatores políticos, sociais, históricos e curriculares de cada escola influenciam tanto a postura da inserção quanto da não inserção de temáticas sociais, como a de racialidade, nas aulas de literatura. Como também dependerá direta ou indiretamente da formação continuada do professor que vive em conflito devido às grandes demandas de turmas superlotadas, salas de aula sem estrutura, falta de recursos didáticos e da desvalorização profissional, acarretando diretamente na defasagem de atualização didático-pedagógica.

Assim sendo, essas reflexões surgiram durante meu processo formativo e permaneceram, pois, o debate sobre educação e o ensino de literatura no contexto atual requer um diálogo honesto e contextualizado com os integrantes que compõem o espaço escolar visando compreender e considerar às necessidades dos alunos, dos professores e da escola. Somado a isso, a BNCC (2017, p. 42) aponta que “as experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo.”

Isto é, se faz essencial não somente nas aulas de Literatura, mas também nos demais componentes curriculares, como Matemática, História, Geografia, etc. a necessidade de trazer textos e discussões sobre o impacto do racismo, da LGBTfobia, da misoginia e do pensamento classista e meritocrático, por exemplo. Tal postura pode-se ser considerada como decoloniais, mesmo que os docentes não saibam que são, pois, são realidades pertencentes ao seu alunado e que se encontram em sala de aula devido à diversidade de seus estudantes e que o professor, como precursor e mediador de conhecimento, os conduz para ampliar seu repertório textual, literário, linguístico e de mundo propondo acesso à informação de maneira ampla e crítica.

Como educadora em formação, o início da formação de como *ser professor*¹, é na escola, de acordo com a Constituição (1988) seja ela pública ou privada, o principal espaço democrático e adequado para ensinar, socializar, pesquisar e debater temáticas sociais. Logo, questionar a formação docente, as práticas pedagógicas e o sistema de ensino, bem como as suas concepções políticas e sociais, torna-se essencial. Sendo assim, a teoria decolonial sustenta e guia essa reflexão sobre o pensar e o propor um ensino de literatura mais democrático e antirracista. Haja vista que a epistemologia decolonial, elaborada por pensadores latino-americanos, tem por objetivo desnaturalizar, questionar e problematizar o pensamento eurocêntrico, colonizador e capitalista enrijecido em relação às populações historicamente subalternizadas nos territórios explorados no período colonial.

Portanto, o trabalho se debruça e propõe uma abordagem decolonial nas aulas de Literatura e para além de motivações pessoais, através das pesquisas feitas bibliograficamente com livros, ensaios e artigos que se apoiam na epistemologia decolonial, bem como nas teorias sobre os estudos do ensino de literatura, de leitura do texto literário e da formação docente, que se enrijeceu as intencionalidades do debate aqui proposto que tem por objetivo atrelar a decolonialidade como lente para se (re)pensar e se (re)construir o trabalho com o texto literário nas aulas de ensino da Literatura.

Nessa direção, o trabalho é dividido em três seções que visam traçar primeiramente a definição e formação do pensamento decolonial, em seguida será desenvolvido o debate acerca do ensino da literatura atada a abordagem decolonial e por fim será proposto como exemplo um projeto pedagógico em sequência didática entorno do conto *O sagrado pão dos filhos*, que compõe o livro *Histórias de leves enganos e parecenças* (2017), da escritora Conceição Evaristo, como sugestão para aulas de Literatura no sentido de promover de maneira prática um recurso didático palpável para professores formados e em formação perceberem a potencialidade que há em adotar textos de autoria afro-brasileira nas aulas de literatura.

¹ “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (Freire, 1996, p. 25).

2. Afinal, o que é decolonialidade?

Onde estão os corpos vistos como subalternizados em posições de destaque em nossa sociedade? Onde encontramos com a mesma facilidade referências e potencialidades pretas em nosso convívio? Antes de introduzir o debate acerca do pensamento decolonial, é válido trazer a voz de Bell Hooks, por ter sido uma grande intelectual negra com grandes contribuições na área das Ciências Sociais no tocante às pautas de racialidade ao apontar que “numa sociedade onde prevalece a supremacia dos brancos, a vida dos negros é permeada por questões políticas que explicam a interiorização do racismo e de um sentimento de inferioridade” (Hooks, 2010, p. 01).

À vista disso, sendo a América do Sul um continente historicamente saqueado no período colonial no início do século XVI por países europeus, que tinham por objetivo estabelecer colônias de exploração econômica, social e escravista, resquícios desse processo perduram até hoje em diversas esferas e instituições sociais. Consequentemente, como aponta Sérgio Buarque de Holanda (1995), foi transferido para esses territórios os costumes do catolicismo e da vivência do modelo europeu. Assim, a exemplo da universidade e da escola, é notória a persistência de uma mentalidade colonial internalizada no sistema de ensino.

Essa mentalidade colonial se manifesta de diversos modos nesses espaços, a exemplo da falta de diversidade no quadro de professores nas Universidades brasileiras que, de acordo com pesquisa do Correio Brasiliense, menos de 3% das universidades brasileiras tem equidade racial. Ademais, mesmo que haja a Lei 12.711/2012 de cotas há dez anos nas universidades brasileiras, a pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de 2021, também corrobora que 18% dos jovens negros, entre 18 e 24 estão na universidade enquanto jovens brancos são de 36%. Ou seja, tais dados revelam grandes abismos sociais no tocante à educação que mesmo quando há políticas públicas e leis vigentes que orientam e garantem o acesso à educação pública para populações socialmente e economicamente vulneráveis, a manutenção dessas políticas não são efetivas.

Assim, para compreender a decolonialidade e sua relação com o campo educacional, é necessário pontuar seu surgimento na história dos estudos pós-coloniais que investigam o impacto da colonialidade em territórios colonizados, como o Brasil.

Nesse contexto, o grupo Modernidade Colonialidade rompe com o grupo de “estudos subalternos Latino-americanos, os quais foram inspirados no grupo sulasiático de Estudos Subalternos” (Machado e Soares, 2021, p. 984) para se aprofundar no que posteriormente se constitui como epistemologia decolonial. Desse modo, o grupo M/C notou que as necessidades e as demandas oriundas do processo colonial variam a depender do continente explorado e, nesse sentido, na América Latina, os impactos da colonização comparado ao Oriente Médio, por exemplo, se configuraram de formas diferentes.

O grupo Modernidade/Colonialidade é formado pelo conjunto de intelectuais como ilustra Ballestrin (2013, p. 98) na tabela abaixo

integrante	área	nacionalidade	universidade onde leciona
Aníbal Quijano	sociologia	peruana	Universidad Nacional de San Marcos, Peru
Enrique Dussel	filosofia	argentina	Universidad Nacional Autónoma de México
Walter Mignolo	semiótica	argentina	Duke University, EUA
Immanuel Wallerstein	sociologia	estadounidense	Yale University, EUA
Santiago Castro-Gómez	filosofia	colombiana	Pontificia Universidad Javeriana, Colômbia
Nelson Maldonado-Torres	filosofia	porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Ramón Grosfóguel	sociologia	porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Edgardo Lander	sociologia	venezuelana	Universidad Central de Venezuela
Arthuro Escobar	antropologia	colombiana	University of North Carolina, EUA
Fernando Coronil*	antropologia	venezuelana	University of New York, EUA
Catherine Walsh	linguística	estadounidense	Universidad Andina Simón Bolívar, Equador
Boaventura Santos	direito	portuguesa	Universidade de Coimbra, Portugal
Zulma Palermo	semiótica	argentina	Universidad Nacional de Salta, Argentina

Assim, ao perceberem os diferentes contextos histórico, cultural e social, surge a necessidade de criar estudos como a decolonialidade que comportem as particularidades do território latino-americano justamente por permanecer nos Estudos Culturais, Coloniais e Subalternos o pensar científico ainda embasado em teorias predominantemente eurocêntricas (Ballestrin, 2013).

Portanto, os estudos decoloniais surgem através da radicalização das pesquisas pós-coloniais em meados dos anos 90 com o grupo de intelectuais da América do Sul, o grupo M/C, após uma vasta produção científica fomentada em seminários, artigos e discussões, ao propor a retificação da tradição e do pensamento eurocêntrico implantado pelo processo colonial que ainda interfere nas relações sociais a nível individual e coletivo (Ballestrin, 2013) no Brasil. Sendo assim, com a primeira publicação do livro, *La*

colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, em 2000, que o pensamento decolonial se consagra como teoria na área das ciências sociais, antropologia e linguística.

A partir disso, com o avanço da globalização e do capitalismo nas sociedades colonizadas fundamenta-se outra perspectiva para o conceito de raça que está intrinsecamente relacionada com as relações de poder estabelecidas durante o processo colonial para se compreender os reflexos da *colonialidade do poder* com o racismo estrutural (Quijano, 2005).

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (Quijano, 2005, p. 117).

Isto significa que o conceito de raça explica o racismo estrutural em nossa sociedade e que ela conduz as relações sociais de trabalho, de políticas, de educação e de afetividade, pois é originada pela ideia de dominação entre conquistador e conquistado durante o período colonial de que há uma raça superior a outra e, desse modo, caracterizando o que hoje denominamos como racismo. Assim, o pilar que compõe a estrutura deste trabalho está associado à noção de racialidade e que contribui para a concepção de raça que fora construída nas sociedades latino-americanas, isto é, no Brasil.

Posteriormente, as problematizações e reflexões de Catharine Walsh sobre multiculturalismo contribuem para o pensar decolonial aplicada à educação ao indicar que a escola também é um espaço que replica as estruturas de poder de uma sociedade, isto é, “privilegiam uns em lugar de outros, naturalizando a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior²” (Walsh, 2009, p. 11). Desse modo, as aulas de literatura se fazem como uma janela de possibilidades para

² Tradução minha de: “[...] que privilegian algunos sobre otros, “naturalizando” la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y se mantienen a su interior”.

desnaturalizar e desmistificar desigualdades ao dar voz ao texto literário produzido por afro-brasileiros, por exemplo.

Nesse viés, as contribuições do pensamento decolonial são valiosas também para refletir e compreender os comportamentos predominantes no espaço escolar, além de contribuir para um novo modo de pensar não somente o ensino de literatura, mas também de pensar em uma educação antirracista em outros componentes curriculares, pois a decolonialidade pode ser considerada como uma potência para se repensar e modificar estruturas enrijecidas em sociedades que foram colonizadas, contribuindo, dessa forma, para uma nova perspectiva crítica da educação e do ensino de literatura (Machado e Soares, 2021).

Por consequência, a primeira luta de uma pessoa negra é com ela mesma, diante o espelho, no processo contínuo de reconhecer quem somos e compreender também como o outro nos enxerga tal como as micro agressões e o racismo explícito que vivenciamos cotidianamente por sermos negros e, ainda mais, se fomos mulheres e negras. Ao transferirmos esse olhar para o espaço escolar, a realidade não é tão diferente tendo em vista que 56,1% da sociedade brasileira, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geostatística (IBGE), é composta por pessoas negras.

Isto é, as salas de aula da escola pública do ensino básico comportam uma diversidade de sujeitos e frequentemente é nela que estudantes que fazem parte de grupos menos favorecidos não se reconhecem enquanto potências; sendo negado a eles o direito de sonhar justamente pelo fato do sistema que ao mesmo tempo promove acesso à escola, não se compromete com a garantia de sua permanência e de uma qualidade de ensino mais representativo e democrático. Nesse contexto, a literatura muito contribuiria para a formação de identidade desses estudantes, por ser uma área do conhecimento que dialoga com as pluralidades de cultura e manifestações artísticas em nosso país. Como corrobora Antonio Candido (1989, p. 122)

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza.

Diante das reflexões expostas, uma postura decolonial é, primeiramente, reconhecer que persiste no Brasil as consequências da colonialidade e que elas atravessam e contribuem em várias problemáticas sociais. Não somente a do racismo,

mas da LGBTfobia, desigualdade de gênero e classe, entre outras. Em segundo lugar, a escola, enquanto instituição, deve combater essas violências por serem fatos estatísticos, históricos e culturais. Para que nas aulas de literatura, por exemplo, as temáticas possam ser trabalhadas através do texto literário e, desse modo, o espaço escolar não se distancie da realidade de seus alunos, mas que participe dele de modo que não se torne mais um espaço recorrente de violências, mas, sim, de acolhimento, uma vez que ela comporta em salas de aula, através de seus estudantes e de seus professores, a diversidade.

3. Um ensino decolonial de literatura

O ensino de literatura se faz como uma janela de conhecimentos diversos para os estudantes do ensino básico. Porém, é no Ensino Médio com o avançar da idade, que o pensamento crítico e as opiniões acerca de temáticas sociais se enrijecem e se centralizam no cotidiano dos jovens. Dessa maneira, entende-se que o papel social do professor consiste não apenas em facilitar e mediar o acesso de conhecimentos aos estudantes, mas também promover a inserção deles em temáticas que fazem parte da sua vida cotidiana de modo crítico.

Assim, é fundamental que o profissional esteja sempre a par de novas discussões a respeito de práticas pedagógicas e de teorias das Ciências da Educação, das Ciências Sociais, das Artes e outras áreas que diversifiquem e contribuam, o deslocamento das práticas pedagógicas do “por quê trabalhar” para “como se trabalhar”. A princípio, é essencial apresentar os documentos oficiais e como eles definem e compreendem a literatura no âmbito escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2017, é o documento de caráter normatizador criado pelo Ministério da Educação (MEC) que tem por objetivo unificar, a nível nacional, as áreas de conhecimento e os componentes curriculares escolares, estabelecendo objetivos de aprendizagem nomeados como competências e habilidades nos quais os estudantes irão aprender durante toda a trajetória de sua educação básica. De acordo com a BNCC (2017, p. 09), é papel da escola “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.”

Portanto, ainda que sejam evidentes a notoriedade e a importância do papel social, histórico e cultural da literatura como uma área do conhecimento, mesmo sendo supracitada nos documentos oficiais pela sua valiosa contribuição na formação leitora e identitária dos estudantes, ela somente é trabalhada no Ensino Médio. Percebe-se, então, que ela ocupa o espaço de *não lugar* nas séries escolares anteriores e, por assim dizer, também não é estabelecida como um componente curricular tanto na BNCC quanto na LDB. À vista disso, é fundamental para a construção identitária dos alunos, o repertório cultural da história do Brasil e da população afro-brasileira que a lei 10.639/09 fomentada na LDB (1996, p. 20) que o “ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

Além disso, um dos fatores que também revelam defasagens no ensino da literatura como também de temáticas sociais como o racismo, a desigualdade social, de gênero, etc. são devido às grandes demandas do professor responsável pelas aulas de língua materna, que se divide entre tantas requisições escolares acarretando na falta de tempo, ausência de investimento por parte da escola em relação às formações contínuas atualizadas e de qualidade, além da desvalorização salarial. Dessa forma, o impulso e desejo para atualizar-se em relação às novas teorias, posturas didático-pedagógicas e das ciências sociais que têm potencial de contribuir em suas aulas torna-se ínfimo quando analisamos de perto a realidade do professor.

Dessa maneira, é essencial o debate sobre a experiência literária, que por vezes não é vivenciada pelos alunos do ensino básico pela sua ausência no currículo escolar ou pela falta de planejamento de conteúdos bem estruturado pelos professores. Contudo, reconhecer que são diversos os fatores basilares que afetam o ensino da literatura tanto nas escolas públicas quanto privadas, onde também há falta de recursos e de materiais atualizados bem como a fragmentação do ensino de língua, a falta de atualização docente também contribui para a precarização do ensino de literatura. Portanto, um caminho possível seria a criação de projetos educacionais formativos que fornecesse meios e modos para a promoção de um ensino de literatura antirracista.

Embora não seja uma novidade os debates teóricos e metodológicos acerca do ensino de literatura, é importante salientar e problematizar novas formas de pensá-lo para além do uso do cânone como única fonte de conhecimento literário, mas o intercalando com as novas possibilidades e perspectivas de ensino, pois é sabido que

os textos literários abordados e selecionados pelos professores são majoritariamente os sacralizados em sua maioria por escritores ocidentais e brancos os quais apresentam narrativas e linguagens que se distanciam em demasia do contexto dos estudantes do Ensino Médio (EM).

É nesse cenário que a epistemologia decolonial pode ser inserida, como aponta Machado e Soares (2021, p. 999)

[...] a ideia é justamente tornar possível o convívio intercultural crítico que promova o diálogo de pontos de vista distintos e até mesmo antagônicos. Defendemos, portanto, o protagonismo do professor-mediador de leitura no sentido de apropriar-se de conceitos e categorias analíticas a partir de uma perspectiva situada e política, informada pelo paradigma do contexto de leitura único e irrepetível, mediado pelos processos de ensino e aprendizagem.

Em consonância a isso, analisar a prática pedagógica dos professores em relação ao trato com o texto literário no processo de imersão na literatura no EM também se faz tão essencial quanto a sua obrigatoriedade. Tendo em vista que questionar *como ensinar* está igualmente atrelado ao *o que ensinar* de modo que fique claro que a escolha das seleções de textos, dos autores e das metodologias adotadas pelo docente não são feitas imparcialmente tampouco inconscientemente, pois somos marcados por nossas subjetividades que são construtos das nossas vivências e experiências sociais de acordo com o local que ocupamos no mundo (Evaristo, 2009).

Em outros termos, a prática e a postura do educador diante das necessidades do seu grupo classe juntamente com seu papel social revelam sua formação, suas ideologias, suas concepções de língua e de ensino assim também como ele entende e aborda a literatura em sala de aula, portanto, é nesse contexto em que se organiza o ensino literário. Nesse viés, muito se discute no espaço acadêmico sobre as novas e as tradicionais teorias sociais que contribuem para se refletir a prática e a formação pedagógica de professores com o objetivo de aproximar o discurso político de uma educação transformadora fora e dentro dos muros da escola, porém, é na sala de aula que se revelava o abismo entre as teorias vivenciadas na academia e a prática docente.

Dessa forma, um caminho possível seria primeiramente apresentar a teoria decolonial como uma alternativa de proposta metodológica e didático-pedagógica para os professores do ensino básico para que, a partir disso, se criem políticas públicas e projetos educacionais periodicamente nas escolas para que se fomente e se consolide

uma postura decolonial não somente nas aulas de literatura, mas dos demais componentes curriculares. Em segundo lugar, propor a reflexão da adoção de uma abordagem decolonial na formação dos futuros docentes ainda da graduação bem como na prática dos professores que já ocupam as salas de aula é vital para se *(des)construir* a hegemonia de epistemologias ocidentais e coloniais que regem tanto a formação quanto às práticas do professor no EM.

Como também fomentar de modo efetivo e obrigatório a proposta da LDB (1996, p. 21) de que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” Portanto, uma formação contínua atualizada dos profissionais de educação, que muitas vezes não estão atreladas à realidade das escolas públicas brasileiras demonstra o conflito entre a teoria academicista e o ensino escolar, pois “a teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (Freire, 1996, p. 35).

Assumir uma postura decolonial nos espaços escolares é deveras desafiador, pois vivemos imbuídos em uma sociedade marcada historicamente e culturalmente pelo racismo estrutural que opera nas relações interpessoais na sociedade brasileira de forma velada ou explícita, logo, na sala de aula não seria diferente pelo fato do racismo também atravessar esse espaço. Desse modo, “a decolonialidade configura-se, pois, enquanto potência para se refletir e modificar estruturas fixas no que diz respeito ao ensino de literaturas, atuando, portanto, na perspectiva crítica da educação” (Machado e Soares, 2021, p. 984).

Não obstante, adotar uma prática pedagógica que contemple a pluralidade de nossa sociedade é minimizar o distanciamento da sala de aula e do seu entorno se faz essencial no processo de construção de um ensino decolonial para os estudantes tanto de escolas públicas quanto da rede privada, pois a escola configura-se, sobretudo, como um “[...] local de constituição de cultura e socialização” (Cavalcante; Rodrigues Júnior, 2005, p. 50), isto é, ela não está em um *locus* isolado da sociedade, pois é ela, também, um dos pilares de uma sociedade.

Assim sendo, mesmo que os estudantes vivenciem os efeitos do racismo no seu cotidiano, é na escola e, especialmente, nas aulas de literatura através da perspectiva decolonial, que eles teriam uma experiência literária que oportuniza ampliar seu conhecimento de mundo, empatia para com o próximo, resgate de ancestralidade,

representatividade e entre outros, promovendo dessa forma criticidade e sensibilidade por meio de um ensino antirracista, não LGBTfóbico e não desigual. Desse modo, para um ensino de literatura que fuja da exclusividade de textos canônicos e eurocêtricos concebidos tradicionalmente como únicos meios de conhecimento literário, é necessária essa inclusão da literatura afro-brasileira, indígenas, etc.

Como aponta a pesquisa feita pela Associação Nova Escola, na qual do grupo de 1.854 professores entrevistados têm-se que de cada 10 professores, apenas 3 utilizam autoras e autores negros, isto é, mais de 55% dos professores entrevistados não têm referências ou formação pedagógica para que possam promover uma abordagem de educação decolonial, sobretudo no que tange às temáticas de racialidade em sala de aula. Assim dizendo, a seleção de textos que contemplam as diversas realidades sociais de grupos que são concebidos histórica e culturalmente como subalternizados, como ocorre com a população negra e indígena no Brasil, é essencial para se reduzir o abismo entre o que é vivido e o que é ensinado.

4. Uma sugestão, várias possibilidades

A definição de literatura afro-brasileira assim como seus autores vêm sendo pesquisada e refletida nos últimos anos por se ter percebido que as vivências de mulheres e homens pretos tem uma especificidade que gera um *corpus* literário específico na literatura brasileira. No entanto, também é evidenciado o movimento contrário em que críticos literários negam a existência de uma Literatura Afro-brasileira (Evaristo, 2009). Melhor dizendo, há uma contradição notória, pois, defendem o acesso às múltiplas produções culturais e artísticas universais, porém, é visível o movimento de desvalorização e não reconhecimento dessa literatura, por não considerar o modo de ser, pensar e experienciar a literatura emergente de pessoas negras seja do Brasil, ou da diáspora africana.

Nesse cenário, ao transferir o olhar para sala de aula é visível as poucas menções ou o trabalho com uma literatura negra ou afro-brasileira de maneira aprofundada. Surge, então, o sentimento para reivindicar o lugar do texto literário que aborde as vivências, as delícias e as dores da população negra por meio de autores afro-brasileiros pelo desejo de pertencimento e identificação em sala de aula e, em específico, nas aulas de literatura.

Portanto, será proposta nessa seção um projeto pedagógico em sequência didática, pois envolve o trabalho com o gênero textual conto, como sugestão inspiradora para atividades possíveis em torno do conto da escritora, pesquisadora e poeta Conceição Evaristo. Por ter grandes contribuições intelectuais e uma vasta produção de textos literários tanto em prosa quanto em poesia que podem ser utilizados nas aulas de literatura do Ensino Médio, pois nessa fase os estudantes com idade acima de quinze anos estão no processo de consolidação de personalidade, ideologia, etc. tendo mais maturidade para o trato com a atividade.

Vale ressaltar, também, que o trabalho com o texto literário de abordagem decolonial não deve ser restrito apenas ao Ensino Médio pois a proposta é facilmente adaptável para o Ensino Fundamental pois em que o professor através da seleção de outros textos de autores afro-brasileiros também pode explorar outras possibilidades didático-pedagógicas. A escolha do conto *O sagrado pão dos filhos*, que compõe o livro *Histórias de leves enganos e parecenças* (2017).

Sua escolha se justifica por contar a narrativa de Andina e de Isabel Correa Pedragal, relação estabelecida como empregada doméstica e sua empregadora que, para além disso, também aborda questões da maternidade preta e as problemáticas que pertencem ao *ser* uma mulher negra em solo brasileiro surgidas do período escravista. Como pode ser identificado neste trecho

Andina foi destinada a trabalhar com uma das novas senhoras do império Pedragal. Isabel Correa Pedragal. Antes a menina Bebel da casa-grande, a quem Andina havia servido de babá, apesar da mesma idade. [...] Apesar do trabalho dela e do marido, muitas vezes faltava alimento para os filhos, enquanto na casa da patroa a fartura desperdiçava muito do que ela preparava no dia a dia (Evaristo, 2016, p. 38).

O professor, através desse trecho, por exemplo, pode instigar um início de debate em sala com perguntas motivadoras i- Você conhece alguém que tenha realidade semelhante à Andina? ii – Quais problemáticas sociais e econômicas que o trecho revela? Outras perguntas podem ser feitas, pois o ideal é que o professor explore primeiro a temática do texto para despertar a curiosidade/interesse de seu alunado para que em seguida possa se aprofundar nos recursos literários, semióticos e linguísticos que o constitui.

O conto tem grande potencial para debater diversas questões sociais como também a estética da linguagem de sua autora, pois ele também abraça a realidade de muitos estudantes por conter marcas da oralidade e que com isso podem enxergar a

vivência de suas mães pretas preenchendo páginas de um livro, ocasionando uma identificação e representatividade. Assim, o conto de Evaristo se adequa perfeitamente a uma proposta decolonial nas aulas de literatura porque o gênero conto é visto e revisto em diversos momentos da vida escolar além dos alunos conhecê-lo antes mesmo de serem introduzidos na escola, pois trata-se de um gênero originalmente oral que faz parte do ato de contação de histórias muito comum em nosso cotidiano.

Posto isso, em sala, os estudantes compreendem sua estrutura, função social e características. Sua seleção aqui se justifica pelo fato do gênero textual conto muito contribuir para a formação crítica e leitora dos estudantes de qualquer faixa etária escolar, como explicita Oliveira e Freitas (2019, p. 559)

O conto é um texto narrativo que está presente no acervo literário infanto-juvenil e apresenta algumas características, tais como: reduzido número de personagens; concentração do espaço e do tempo, ação simples e decorrendo de forma mais ou menos linear.

A partir dessa seleção, a perspectiva decolonial nas aulas de ensino da literatura do EM atrelado ao trabalho com o gênero textual conto é interessante pois “o trato de gêneros diz respeito ao trato de língua em seu cotidiano nas mais diversas formas” (Marcuschi, 2008, p. 151). Embora Marcuschi não seja um intelectual decolonial, ele define bem a relação que temos com os gêneros e como eles estão inseridos em nossa vida cotidiana.

Em outros termos, o conto é um texto literário de caráter multissemiótico e que possibilita reflexões críticas de fatos do cotidiano contribuindo para sua capacidade leitora. Para além disso, dado que

[...] o corpo negro, durante séculos, violado sua integridade física, interdito em seu espaço individual e coletivo pelo sistema escravocrata e, ainda hoje, pelos modos de relações raciais que vigoram em nossa sociedade, coube aos brasileiros, descendentes de africanos, inventarem formas de resistência que marcaram profundamente a nação brasileira (Evaristo, 2009, p. 18).

Sendo assim, é de fundamental importância utilizar obras e textos escritos de autoras e de autores afro-brasileiros como Conceição Evaristo nas aulas de literatura dado que seu conceito de *escrevivência* possibilita que os jovens tenham suas histórias entre o escrever e o viver. De modo que a atividade sugerida não se prenderia apenas à leitura e à interpretação de um texto literário, mas de uma instiga para a produção textual de autoria.

Como define Conceição Evaristo (2020, p. 02)

[...] a escrevivência é um caminho inverso, é um caminho que borra essa imagem do passado, porque é um caminho já trilhado por uma autoria negra, de mulheres principalmente. Isso não impede que outras pessoas também, de outras realidades, de outros grupos sociais e de outros campos para além da literatura experimentem a escrevivência. Mas ele é muito fundamentado nessa autoria de mulheres negras, que já são donas da escrita, borrando essa imagem do passado, das africanas que tinham de contar a história para ninar os da casa-grande.

A fim de possibilitar não apenas a identificação e a representatividade entre o estudante e o texto, mas também a profunda notoriedade às ciências, às produções culturais e acadêmicas conquistadas ancestralmente pela população negra no Brasil ao qual é papel do professor e da escola reiterar para que alunos e alunas negras que ocupam o espaço da sala de aula comecem a se enxergar como potências em nossa sociedade a fim de mitigar desigualdades de raça e de classe no país.

Nesse contexto, o conto de Evaristo também possibilita que a comunidade entorno da escola seja também inserida em sala de aula considerando que há passagens como “Andina aparentemente obedecia, mas, à medida que comia, deixava alguns pedaços, farelitos, cair no peito, entre os seios por debaixo da blusa. E todos os dias a mãe levava o pão sagrado para os filhos” (Evaristo, 2016, p. 39). Seria interessante, por exemplo, um trabalho que envolvesse os estudantes e a escola que, mediados pelo professor, convidem mulheres, idosas, mães e pretas da comunidade, que são ou foram empregadas domésticas, para conceder nas aulas de literatura seus relatos de experiência e histórias sobre suas trajetórias em casas de família de modo que o compartilhar de vivências também revela que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 25).

Além disso, como já foi dito, os gêneros recorrentemente utilizados em sala de aula contemplam autores predominantemente brancos e textos que não abarcam, para além da escravidão, pautas sobre vivências, conquistas e potencialidades da população negra ou a até mesmo sobre a literatura africana. Isso se dá, pois, a herança da “[...] colonialidade, os modos de poder, de saber, de ser dos povos colonizados são simplesmente silenciados e busca-se impor os valores europeus, norte-cêntricos, como únicos e universais” (Machado e Soares, 2021, p. 988).

Logo, como afirma Rildo Cosson (2009) é necessário reafirmar que em sala de aula haja o contato com o texto literário com diversas abordagens pois

Na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (Cosson, 2009, p. 65).

Para além das discussões e reflexões aqui propostas com o texto literário, pode-se deixar uma última reflexão sobre as insatisfações identificadas no fazer pedagógico em diversos níveis e esferas na educação brasileira. Para tanto, o propósito de sugerir as atividades literárias não tem por objetivo dar uma resposta pronta sobre novas posturas e fazeres pedagógicos nas aulas de literatura. A ideia é propor novas perspectivas de ensino de literatura como uma provocação para que professores formados e em formação façam uma nova releitura das suas práticas pedagógicas na tentativa de se refletir sobre a aplicabilidade de teorias importantes das ciências sociais da América-Latina (Chaves, 2021) atrelado às discussões exercidas em sala nas aulas de literatura.

Desse modo, o projeto pedagógico em sequência didática visa abordar em três aulas de 45-50 minutos, o ensino do gênero conto por uma perspectiva literária e decolonial. Com a finalidade de aprofundar o trabalho com o gênero textual com turmas do Ensino Médio, visando introduzir o texto literário para os estudantes analisarem o texto em suas diversas dimensões literárias, linguísticas, temáticas e semióticas para desenvolver o estudo do gênero a partir da leitura, análise e produção do gênero.

4.1 Projeto pedagógico em sequência didática

	Tempo	Atividade	Materiais didáticos
Aula 1	45-50 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura, escuta, debate e compreensão do conto “O sagrado pão dos filhos”, do livro História de Leves Enganos e Parecenças, de Conceição Evaristo. - As características e função do gênero conto. - A prosa e a poesia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Material impresso com o conto; - Projetor para exibir o conto e a foto da autora.
Aula 2	45-50 minutos	Retomar as discussões do texto explorando a	Assistir ao vídeo como inspiração para a futura produção autoral do conto dos

		<p>linguagem literária diferenciada da autora trazendo o conto “Di Lixão”, do livro Olhos d’água;</p> <p>Reflexão e apreciação das informações vistas na entrevista de Conceição Evaristo.</p> <p>Apresentar o conceito de <i>Escrivivência</i>;</p>	<p>estudantes: https://youtu.be/3CWDQvX7rno?si=ZRK7bcVsv67f2QJX</p> <p>Início da produção do conto autoral: resgate de suas vivências e o texto literário.</p>
Aula 3	45-50 minutos	<p>Compartilhamento do conto;</p> <p>Feitura do mural em formato de zine.</p>	Produção e criação literária do gênero conto.

 **Aula 1:** Leitura, escuta, debate e compreensão do conto “O sagrado pão dos filhos”, do livro História de Leves Enganos e Parecenças, de Conceição Evaristo.

Objeto de ensino-aprendizagem: texto em prosa conto “O sagrado pão dos filhos”, do livro História de Leves Enganos e Parecenças, de Conceição Evaristo.

Objetivo(s) de aprendizagem: ler, interpretar e debater sobre os recursos literários e linguísticos encontrados no conto de Conceição Evaristo; compreender o contexto histórico e função social de textos literários de autores afro-brasileiros na contemporaneidade; conceituar as características, função social e importância do gênero conto na sociedade e também como objeto literário diferenciando a prosa e a poesia;

Eixos de ensino-aprendizagem: leitura do texto literário, oralidade e análise linguística/semiótica;

Materiais didáticos: Ficha com o conto impresso; Datashow exibindo o conto.

Textos utilizados: Conto impresso.

Detalhamento metodológico da aula [50 minutos]:

[Primeiro momento – 5 minutos] Apresentação: a) saudar a turma, solicitar que se forme um círculo com as bancas e entregar a ficha para leitura.

[Segundo momento – 30 minutos] Antes de iniciar a aula, será entregue o conto impresso para que os alunos façam sua leitura silenciosa em mais ou menos seis minutos; em seguida, pode ser feita a leitura coletiva do conto. Logo após o professor fará perguntas motivadoras: 1) O que vocês acharam do texto? 2) já conheciam esse texto? (se sim, perguntar como foi a experiência de releitura) 3) a temática abordada no texto é atual e relevante? 4) A qual gênero textual ele se enquadra? 5) Vocês acham que a literatura se priva, apenas, à ficção? 5) Tem alguma informação que dialoga com a realidade de vocês? Esses questionamentos irão guiar o debate para que os alunos explorem seu conhecimento de mundo a cerca de temáticas de racialidade, de desigualdade social como também da solidão da mulher negra e da maternidade negra.

[Terceiro momento e finalização – 20 minutos] posteriormente ao debate e as impressões dos alunos sobre o texto, o professor deve revelar o gênero do texto conceituando suas características, funções sociais e importância para a literatura. A seleção desse texto e o sequenciamento de leitura, debate e estudo do texto literário se justifica pelo textos representarem o objeto de ensino trabalhado na aula, de modo que os estudantes possam compreender como a literatura dialoga com a sociedade e problemáticas sociais assim como o gênero conto, por ser um texto em prosa, se constitui, diferencia-se estruturalmente, linguisticamente e semanticamente em relação à poesia.

▪ **Avaliação do processo de aprendizagem:**

I) Instrumentos de avaliação: discussão oral, leitura e interpretação de texto literário.

II) Critérios de avaliação: Observar se os(as) estudantes a) compreendem os recursos literários e linguísticos presentes no conto; compreender o contexto histórico presente no texto e aludi-lo com a contemporaneidade; b) observar se os(as) estudantes são capazes de estabelecer relações entre a literatura e a sociedade; c) compreender as características e função do gênero conto diferenciando a prosa da poesia.

 **Aula 2:** Retomar às discussões do texto O sagrado pão dos filhos, porém, explorando a linguagem literária de Conceição Evaristo, questionando aos alunos o uso da linguagem coloquial e de marcas da oralidade no texto literário da autora trazendo o conto “Di Lixão”, do livro Olhos d’água apresentando o conceito da escrevivência. Reflexão e apreciação das informações vistas na entrevista de Conceição Evaristo.

Objeto de ensino-aprendizagem: texto em prosa conto “Di Lixão”, do Olhos d’água, de Conceição Evaristo.

Objetivo(s) de aprendizagem: Retomar as discussões do gênero conto lembrando aos estudantes do que fora encontrado no texto de conceição; apresentar e realizar a leitura do segundo conto “Di Lixão” da autora para ser lido e comparado com o anterior; definições e exemplos de gênero épico, lírico e dramático. Exibir o vídeo de Conceição Evaristo falando sobre o seu processo de escrita e apresentar o conceito de escrevivência.

Eixos de ensino-aprendizagem: leitura, oralidade e análise linguística/semiótica e produção de texto.

Materiais didáticos utilizados: Ficha de leitura; YouTube; DataShow.

Textos utilizados: “Di Lixão”, de Conceição Evaristo e o vídeo “O ponto de partida da escrita – Ocupação Conceição Evaristo”.

Detalhamento metodológico da aula [50 minutos]:

[Primeiro momento – 10 minutos]: Iniciar a aula com a retomada das discussões acerca do texto “o sagrado pão dos filhos” para que durante a retomada eles recordem do estilo e da linguagem da autora; da temática que ele aborda e em seguida finalizar recordando a qual gênero o texto pertence. Após as respostas, o primeiro momento será finalizado com ênfase na linguagem e estilo de escrita da autora.

[Segundo momento – 20 minutos]: Após a retomada, será exibido o vídeo “O ponto de partida da escrita – Ocupação Conceição Evaristo” para iniciar a discussão sobre a linguagem e estilo literário de Conceição Evaristo para apresentar aos alunos o conceito de Escrevivência. Antes de tudo, é interessante, após o vídeo, perguntar a turma: 1) o que seria a escrevivência que a autora apresenta no vídeo? 2) por que ela diz que seus textos falam de pessoas negras e suas vivências? 3) o que vocês acham que é escrevivência?

Após as perguntas motivadoras, o professor deve conduzir o debate para definir o conceito de escrevivência e entregar o conto “Di Lixão”, que Evaristo cita no vídeo, para que eles leiam silenciosamente.

[Terceiro momento e finalização – 20 minutos]: Após a leitura, o professor deve questionar aos alunos: 1) o texto de conceição é literário? 2) a linguagem que ela utiliza é formal ou coloquial? Está adequado ao gênero? 3) podemos considerar como estética literária o uso de linguagem coloquial e com marcas da oralidade em textos escritos? Nesse momento, o educador pode fazer um contraponto histórico de como o texto literário era concebido na antiguidade e como ele é visto atualmente. Por fim, será passada a atividade final, de produção textual, para que os estudantes criem de forma autoral seu próprio conto explorando suas vivências como atividade de casa que será avaliada e reescrita em sala de aula.

- **Avaliação do processo de aprendizagem:**

I) Instrumentos de avaliação: discussão oral, leitura e interpretação de texto literário.

II) Critérios de avaliação: Observar se os(as) estudantes a) compreendem os recursos literários e linguísticos presentes no segundo conto; b) compreender o conceito de escrevivência como um modo de resistência de escrita literária; c) iniciar a produção de um conto autoral explorando a vivência dos estudantes.

 **Aula 3:** Compartilhar o conto feito pelos estudantes sobre suas vivências para de modo a pôr em prática o conceito de escrevivência, de Conceição Evaristo, que foi trabalhado na aula anterior. Produzir um mural ou varal em formato de zine para que os estudantes exponham seus textos compartilhando com a comunidade escolar.

Objeto de ensino-aprendizagem: Fomentar o exercício da escrita e da compreensão dos textos escritos pelos estudantes através da leitura dos contos de Conceição Evaristo; Aliar a produção textual do conto com a construção de um mural de exibição de seus contos autorais em formato de zine com uma finalidade de partilhar o texto literário.

Objetivo(s) de aprendizagem: Estabelecer relações multissemióticas e estruturais nas obras dos estudantes com a de Conceição Evaristo; reconhecer a importância do resgate de memórias individuais na construção do conto; exibir a produção escrita para a comunidade escolar.

Eixos de ensino-aprendizagem: leitura, oralidade e produção de texto.

Materiais didáticos utilizados: papel ofício, lápis de cor, cola, tesoura e barbante.

Detalhamento metodológico da aula [50 minutos]:

[Primeiro momento - 20 minutos]: Será entregue aos estudantes os materiais para criação do zine, ou seja, o professor deve explicar que seu texto será transferido para a folha de papel ofício na qual ele pode desenhar, escrever com canetas coloridas e lápis de cor imagens que façam referência ao conto que ele produziu.

[Segundo momento – 10 minutos]: Os estudantes deverão colar coletivamente suas produções no barbante que irá cruzar a sala de aula de modo que eles visualizem os trabalhos uns dos outros ocasionando, assim, a identificação e o compartilhamento da experiência em escrever seu próprio conto.

[Terceiro momento e finalização – 20 minutos]: Após a finalização do mural em zine, os estudantes irão juntos segurando o barbante com suas produções, exibir seus textos no espaço de maior circulação de pessoas da escola para que a comunidade escolar tenha contato com suas criações. Nesse momento, o professor também pode instigar os estudantes que se sintem confortáveis, a formar pequenos grupos na hora do intervalo para ler/recitar e compartilhar diretamente de forma oral seus textos para os alunos de outras turmas.

- **Avaliação do processo de aprendizagem:**

- I. **Instrumentos de avaliação:** participação na construção do zine; produção escrita respeitando as características do gênero conto.
- II. **Crterios de avaliação:** Observar se os(as) estudantes conseguem produzir seu texto literário em outros suportes além do caderno usual; perceber a participação, interação e integralização dos estudantes com a comunidade escolar para compartilhar suas produções textuais visando destinar o seu texto para alguma finalidade.

5. Considerações Finais

Após as provocações e reflexões sugeridas durante todo trabalho, pode-se concluir que revelam problemáticas estruturais de nossa sociedade advindas do período colonial e que se manifestaram em solo latino-americano nas relações de raça, classe e gênero e que necessitam de mudanças para que se haja transformações inclusivas em nossa sociedade. Nesse viés, pensar essas adversidades sociais com o olhar educacional é desafiador pois implica diretamente com a desestabilização das práticas de ensino hegemônicas preestabelecidas que fomos formados para replicar em sala de aula.

Logo, as reivindicações e reflexões que aqui foram propostas visam como explicita Machado e Soares (2021, p. 1002)

novas ferramentas pedagógicas, capazes de não apenas fazer concessões aos sujeitos subalternizados (como acontece sistematicamente na história brasileira), mas de incluí-los, visibilizá-los e das quais participem ativamente na construção. Acreditamos que, dessa maneira, a leitura literária possa ir além das limitações do sistema educativo, do ensino e da transmissão de saber.

Para tanto, a pretensão é ocasionar um ensino de literatura atrelada à teoria decolonial nas escolas brasileiras considerando que a literatura é uma área do conhecimento com forte potencial crítico para desvendar as contrariedades entre os documentos oficiais da educação, currículos e a prática pedagógica encontrada/vivenciada tanto na formação dos futuros docentes nas universidades quanto dos professores já formados para com seus alunos, em específico, nas aulas de literatura.

Por fim, de modo que haja um diálogo entre a compreensão do texto literário descendente da tradição, mas que também haja a presença do texto literário que contemple vozes por vezes silenciadas e invisibilizadas dos intelectuais, poetas e escritores afro-brasileiros para que a educação transformadora colocada na obra de Paulo Freire ultrapasse o discurso acadêmico e passe a materializar-se de maneira efetiva em sala de aula visando e oportunizando um ensino mais democrático e antirracista.

REFERÊNCIAS

A escrevivência serve também para as pessoas pensarem. Entrevista concedida ao site Itaú Social. Entrevistada por Tayrine Santana; Alecsandra Zapparoli. Seminário A Escrevivência de Conceição Evaristo, 09 de nov. 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/> Acesso em 24 de set. de 2023.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciências Políticas*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio-ago., 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério de Educação e Cultura; Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Ministério de Educação e Cultura; Congresso Nacional, 2008.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Ministério de Educação e Cultura; Congresso Nacional, 2003.

BRAZILIENSE, Correio. 2021. **Menos de 3% das universidades brasileiras têm equidade racial**. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/11/4964642-menos-de-3-dos-professores-universitarios-do-brasil-sao-negros.html> . Acesso em: 25 de set. 2023.

CANDIDO, Antonio. **Direitos Humanos e literatura**. In: A.C.R. Fester (Org.) *Direitos humanos E...* Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

CAVALCANTE, E. A.; RODRIGUES JÚNIOR, A. S. **A sala de aula sob o olhar etnográfico: um estudo de caso**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, Vol. 11, Nº 63, maio/jun., 2005.

CHAVES, P. J. **Didática, decolonialidade e epistemologias do Sul: uma proposta insurgente contra a neoliberalização do ensino escolar e universitário**. Curitiba: CRV, 2021.

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

CULTURAL, Itaú. **O ponto de partida da escrita – Ocupação Conceição Evaristo (2017)**. YouTube, 03 de mai. de 2017. Disponível em: <https://youtu.be/3CWDQvX7rno?si=IKd5-3718SICcNhR> .

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2ª sem. 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365> . Acesso em: 05 mar. 2023

EVARISTO, Conceição. **História de leves enganos e parecenças**. Rio de Janeiro: Malê, 2017, p. 37.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016. 116 p. : il. ; 21 cm. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/Grupo%20de%20Estudos/7.%20EVARISTO,%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20-%20Olhos%20dagua.pdf> .

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Ed.Paz e Terra (coleção leitura), 1996.

FREIRE, Silvana. **Apenas 3 em cada 10 educadores têm autores negros na grade, diz levantamento**. CNN Brasil, Salvador, 24 nov. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/apenas-3-em-cada-10-educadores-tem-autores-negros-na-grade-diz-levantamento/>. Acesso em 07 jan. 2023.

GIFE. 2022. **Apesar do aumento de pessoas negras nas universidades, cenário ainda é de iniquidade**. Disponível em: <https://gife.org.br/apesar-do-aumento-de-pessoas-negras-nas-universidades-cenario-ainda-e-de-desigualdade/> . Acesso em: 25 de set. 2023.

HOOKS, B. **Vivendo de amor**. Portal Galedés, 9 mar. 2010. Disponível em: <https://www.geledés.org.br/vivendodeamor/> Acesso em: 22 set. 2023.

MACHADO, R. C. M.; SOARES, I. B. **Por um ensino decolonial de literatura**. Rev. Bras. Linguíst. Apl., v. 21, n. 3, p. 981-1005, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/wcdxsD3sqYmYVRSQncPV4ty/>. Acesso em: 22 jan. 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, F. S. FREITAS, I. M. D. de. **A contribuição do gênero conto para a formação de leitores no processo da escrita**. DIVERSITAS JOURNAL. Santana do Ipanema/AL. vol. 4, n. 2, p.556-565, mai./ago. 2019. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/694/805 Acesso em: 23 set. 2023.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 107-130.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir e re-vivir**. *Revista (entre palabras)*, Quito, v. 3, p. 1-29, 2009.