



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

CÁTIA ALVES DE OLIVEIRA

**LETRAMENTO LITERÁRIO E A CONSTRUÇÃO DE AUTORIA POR MEIO DO
PROVÉRBIO AFRICANO**

ILHÉUS-BAHIA

2020

CÁTIA ALVES DE OLIVEIRA

**LETRAMENTO LITERÁRIO E A CONSTRUÇÃO DE AUTORIA POR MEIO DO
PROVÉRBIO AFRICANO**

Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (em Rede Nacional) – PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Santa Cruz, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramento.

Orientadora: Profa. Dra. Cynthia de Cássia Santos Barra.

**ILHÉUS-BAHIA
2020**

O48 Oliveira, Cátia Alves de.
Letramento literário e a construção de autoria por meio do
Provérbio africano / Cátia Alves de Oliveira. – Ilhéus : UESC,
2020.
148f. : il.
Orientadora : Cynthia de Cássia Santos Barra
Relatório de Pesquisa – Universidade Estadual de Santa
Cruz. Mestrado Profissional em Letras (em Rede Nacional).

Inclui referências.

1. Literatura afro-brasileira. 2. Provérbios africanos. 3. Letramento. 4. Multiculturalismo. I. Barra, Cynthia de Cássia Santos. II. Título.

CDD – 869.09

CÁTIA ALVES DE OLIVEIRA

**LETRAMENTO LITERÁRIO E A CONSTRUÇÃO DE AUTORIA POR MEIO DO
PROVÉRBIO AFRICANO**

Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (em Rede Nacional) – PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Santa Cruz, para obtenção do título Mestre em Letras.

Ilhéus, BA, 01 de junho de 2020.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Cynthia de Cássia Santos Barra

Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER/UFSB
Programa de Pós-Graduação em Rede PROFLETRAS – UESC
(Orientadora)

Profa. Dra. Ana Cristina Santos Peixoto

UFSB
Programa de Pós-Graduação em Rede PROFLETRAS – UESC
(Professora Avaliadora)

Profa. Dra. Keila Mara de Souza Araújo Maciel

Professora Interdisciplinar Linguagens – UFSB
(Professora Avaliadora)

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus, pelo amor incondicional, pela força e coragem para chegar ao fim de mais uma etapa da minha vida.

Aos meus pais, Antônio e Maria Izeildes, pelos ensinamentos e instrução no caminho certo, pelas orações e exemplos de vida que definiram o meu caráter e a forma de enxergar a vida e as pessoas.

Aos meus irmãos, Alexandre e Elisângela, pelo apoio, carinho e compreensão nas negativas para estarmos em momentos confraternais.

Ao meu esposo, Robério, por seu incentivo e apoio em todas as minhas decisões e compreensão de minhas ausências. És o parceiro perfeito.

Ao meu sobrinho, Alerhandre, pela colaboração no manuseio de questões da informática, no acesso às diversas modalidades textuais que contribuíram na construção deste trabalho.

Aos colegas da turma V do Profletras, pelo apoio, incentivo, cumplicidade, choros, risos, e por dividirmos tantos momentos de aprendizagem e crescimento.

Aos professores do Profletras, pelo desprendimento, pela troca de experiência e aprendizado, e por deixarem um pedaço de vós em mim.

À orientadora, Dra. Cynthia de Cássia Santos Barra, pela sapiência, compreensão e paciência durante todo o processo de orientação, pelas valiosas indicações de leitura e significativas contribuições na realização deste trabalho.

Às colegas Danubia, Lúcia, Marluce, Glece, pela companhia, estudos e aprendizados com as experiências de vocês no percurso de Itabuna a Ilhéus, e nas noites em Itabuna.

À colega Jamile, pela companhia e incentivo nas madrugadas frias e inóspitas da rodoviária de Itabuna.

Aos colegas, Jackson, Marcos, Raphaela e Jamile, pelo diálogo, leveza e distração no cansativo caminho de volta para casa.

À CAPES, pelo fomento.

Às escolas, Colégio Municipal de Itabela, no município de Itabela, Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães e Complexo Integrado de Educação de Itamaraju, no município de Itamaraju, pela flexibilidade dos horários e pelo apoio ao aprimoramento e aos momentos de estudo.

A todos e toda minha eterna gratidão!

Só se torna educado quem se vale da educação para progredir no tornar-se pessoa, o que implica fazer parte de uma comunidade. A comunidade, território de convivência, se forma e mantém no conjunto de relações entre pessoas, o que possibilita a cada um exercer, desenvolver, enriquecer suas energias, potencialidades, saberes.

(SILVA, 2003, p. 186).

RESUMO

O trabalho com o texto literário tem se tornado um desafio cada vez maior para as escolas diante do advento dos recursos tecnológicos na contemporaneidade. Essa pesquisa, seguida da elaboração de um Caderno Pedagógico, apresenta um trabalho com o provérbio africano e outros gêneros textuais/discursivos, através de uma reconfiguração do entendimento de que se vive em um país multicultural e, portanto, essa diversidade deve ser contemplada pelo currículo escolar. Considerando-se esse momento, pensou-se na realização de uma pesquisa que apresente, em seu bojo, a política pública de igualdade e equidade entre todos. Especificamente no que se relaciona aos aspectos culturais dos africanos e afrodescendentes, com recorte para a autoria dos provérbios africanos. Essa autoria será utilizada como subsídio para compreensão do texto literário como um lugar de fala, com o intuito de fomentar a discussão sobre a valorização cultural através de uma prática pedagógica decolonial e promover o letramento literário no estudante. A pesquisa e elaboração do produto final fundamentam-se no que preconizam as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, a *Base Nacional Comum Curricular*, na pesquisadora Walsh (2007), entre outros, que apresentam a urgente e emergente necessidade de se promover uma educação multicultural. A proposta também será enviesada pela explanação do letramento literário, discutido por Cosson (2014), e pela possibilidade de encontrar no provérbio africano, como texto literário, a autoria negra (o processo de autoria), bem como compreender a produção textual como lugar de fala e de perpetuação de um determinado discurso, com as contribuições de Bakhtin (2003) e Ribeiro (2017). Espera-se, como resultado dessa proposta, ampliar a discussão sobre o multiculturalismo e as estratégias de ensino-aprendizagem que favoreçam uma educação decolonial para diversificar o discurso no lugar de fala.

Palavras-chave: Provérbio africano, texto literário, letramento literário, lugar de fala.

ABSTRACT

Working with the literary text has become an increasing challenge for schools because of the advent of technological resources in contemporary times. Followed by the Pedagogical Workbook, this research presents a proposition with the African proverb and other textual/discursive genres, through a reconfiguration of the understanding that we live in a multicultural country and, thus, this diversity should be covered by the school curriculum. We thought of conducting a research that presents a public policy of equality and equity among us all. Regarding the cultural aspects of African and Afro-descendants, especially highlighting the authorship of African proverbs. This authorship will be used as a subsidy for understanding the literary text as a place of speech, in order to foster the discussion on cultural valorization from a decolonial pedagogical practice; in addition to promoting the literary literacy of students. The research and preparation of the final product are based on national guidelines for teaching Afro-Brazilian history and culture, as well as based on national education documents. Theoretical basis is also found in the authors: Walsh (2007), and other, that present the urgent and emerging need to promote multicultural education. Other contributions are: literary literacy, discussed by Cosson (2014); the black authorship present in the African proverb, in order to understand the place of speech and perpetuation of a speech, with the discussions of Bakhtin (1988) and Ribeiro (2017). As a result, it is expected expand the discussion on multiculturalism and teaching-learning strategies that favor decolonial education to diversify the place of speech.

Keywords: African proverb, literary text, literary literacy, place of speech.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
2	EDUCAÇÃO MULTICULTURAL	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
2.1	Literatura como formação de cidadania e acesso à diversidade cultural ..Erro! Indicador não definido.....	12
2.2	Ensino de literatura afro-brasileira: uma perspectiva de prática decolonial	20
2.3	Letramento literário para o combate ao racismo estrutural em sala de aula	29
2.4	Exercícios de alteridade: alternativa na luta contra o racismo	34
3	PROVÉRBIO AFRICANO: DIMENSÕES CULTURAIS, LITERÁRIAS E FILOSÓFICAS	39
3.1	Díspora africana: dispersão proverbial	44
3.2	Autoria negro-diaspórica	48
3.3	Coletivos sociais: da vivência à autoria do texto literário, e vice-versa	54
3.4	O gênero discursivo no provérbio africano	59
3.5	A intertextualidade entre provérbios africanos e brasileiros	66
3.6	Letramento de reexistência: usos do provérbio africano	71
4	APRESENTAÇÃO CRÍTICA E OS PRINCÍPIOS NORTEADORES DO CADERNO PEDAGÓGICO	77
4.1	Caderno Pedagógico: Literatura e construção de uma prática decolonial	81
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
	REFERÊNCIAS	141

1 INTRODUÇÃO

Esta Pesquisa de Ensino se insere no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), que se desenvolve na área de concentração de Linguagens e Letramentos, e explana sobre a elaboração de um trabalho na disciplina de Língua Portuguesa, no campo da Literatura, em uma perspectiva de formação cidadã. A prática pedagógica com o texto literário tem se tornado um desafio cada vez maior para as escolas, dado o advento dos recursos tecnológicos na contemporaneidade e o multiculturalismo. Portanto, a elaboração desta apoia-se na percepção de que os estudantes dos ensinos fundamental e médio têm perdido o interesse pela leitura do texto literário nas escolas, bem como na compreensão de que a literatura pode lhes oferecer a condição de entenderem universos diversos e entenderem-se enquanto agentes sociais.

Há alguns anos atuando como professora de Língua Portuguesa em escolas públicas de ensino fundamental e médio, em duas cidades do extremo-sul da Bahia, Itabela e Itamaraju, tenho observado que as escolas e, mais especificamente, os professores da área de linguagem, têm se debruçado na busca de estratégias e metodologias que promovam situações que favoreçam o encantamento dos estudantes ou, pelo menos, o contato com o texto literário. No entanto, constata-se que, apesar dos esforços de alguns profissionais, esses educandos não têm se apropriado da leitura e, tampouco, das discussões provenientes do texto literário. Essa constatação consolida-se em um dos princípios norteadores dessa pesquisa para construção de um Projeto de Ensino na área de Literatura e Relações Étnico-Raciais. Outro elemento fundante dessa pesquisa é a percepção de situações e relações permeadas pela discriminação e preconceito racial entre os estudantes. A suposta relação de superioridade do branco sobre o negro, em sala de aula, está entranhada em expressões orais e escritas e em atitudes de alunos, que vêm sendo consideradas comuns.

Diante desse cenário, pensa-se na ideia do trabalho com o texto literário a partir do provérbio africano, um gênero textual curto, mas que pode configurar-se como uma importante ferramenta pedagógica que apontará para os três principais intentos que delimitam os conceitos estruturantes da pesquisa: 1) o ensino da literatura como subsídio para a formação cidadã; 2) a possibilidade da inserção de uma educação multicultural, ocasionando um pensamento decolonial no espaço escolar; e 3) a

compreensão de processos de autoria negra e do acesso ao lugar de fala no texto literário.

A partir dessas proposições, traçou-se como objetivos dessa Pesquisa de Ensino: 1) a elaboração de uma proposta pedagógica que contribua para a formação de um leitor literário, utilizando o provérbio africano, de modo a promover uma reflexão sobre sua produção e a propiciar uma articulação com um currículo multicultural; 2) o reconhecimento dos provérbios africanos como um elemento de manifestações epistemológica e cultural afrodescendente; 3) a compreensão da literatura como espaço de apreciação, representação e debates sociais, bem como de um lugar de fala.

A abordagem realizada nesse estudo dispõe sobre a literatura popular de matriz africana como ponto de partida para a implantação do projeto e da produção textual. E, mais que uma estratégia para o ensino de Língua Portuguesa, essa pesquisa trouxe à pesquisadora a possibilidade de autoformação, acesso às informações e de contato mais consistente com a diversidade cultural, no que tange às culturas negra e afro-brasileira, preenchendo lacunas e corrigindo falhas deixadas pelo processo de formação acadêmica como docente. Esse estudo pretende, assim, contribuir para impulsionar a fomentação de práticas pedagógicas antirracistas e multiculturais, associadas ao conjunto de questões sociais, históricas e políticas no Brasil, ressignificando processos de formação docente e de ensino-aprendizagem.

Para atender a esses objetivos, a elaboração desta Pesquisa de Ensino teve como metodologia o desenvolvimento de dois aspectos: investigativo e interventivo. A primeira etapa, a investigativa, contou com uma pesquisa bibliográfica, utilizando como fontes de pesquisa livros, artigos científicos, documentos oficiais do Ministério da Educação, dissertações sobre o tema, páginas da *web*, entre outros materiais relevantes para a condução da pesquisa.

A parte investigativa foi dividida em dois capítulos. No primeiro, "*Educação Multicultural*", concebe-se a literatura e o letramento como instrumentos de formação cidadã e a literatura afro-brasileira, numa perspectiva de prática pedagógica decolonial, como um caminho para o combate ao racismo estrutural em sala de aula. O segundo capítulo apresenta os estudos acerca do gênero textual/discursivo "provérbio africano" em suas dimensões culturais, literárias, filosóficas. Também é dada importância à dispersão proverbial advinda do processo histórico-diaspórico, e à intertextualidade, com os provérbios brasileiros. O provérbio africano também foi

apresentado como recurso de letramento de reexistência. O capítulo ainda esmiúça a importância do reconhecimento do processo de autoria negra na produção de textos literários.

O capítulo posterior, por sua vez, apresenta a segunda etapa, a interventiva, que diz respeito à elaboração de um Caderno Pedagógico para alunos do 9º ano, cuja aplicação será feita como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18).

Este relatório de pesquisa apresenta um arcabouço de pressupostos teóricos que concorrem para um trabalho na área da literatura, como os autores Antônio Cândido (2006) e Ana Cristina Coutinho Viegas (2014); e do letramento literário, com Cyana Leahy-Dios (2000) e Rildo Cosson (2011; 2014; 2018). Para apresentar a definição e a importância do provérbio africano como elemento cultural, tem-se a colaboração da autora C. M. Xatara (2002), com a análise do caráter ideológico do dizer proverbial numa comunidade, também defendido pelo autor Kimbwandende Bunki Fu-Kiau (2001). Já a finalidade de analisar a discursividade do provérbio africano tem a contribuição do autor Mikhail Bakhtin (1986; 1992; 2003). Para abordar o uso de provérbios na perspectiva do letramento de reexistência, conta-se com a colaboração de Ana Lúcia Silva Souza (2011). Outra inspiração teórica é a obra da atuante feminista negra Djamila Ribeiro (2017), o que propiciou a abertura da discussão sobre a literatura como *lugar de fala* (RIBEIRO, 2017) para o povo negro. Conta, também, com os documentos oficiais do Ministério da Educação, como: Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) de Língua Portuguesa; Base Nacional Comum Curricular–BNCC (BRASIL, 2016; 2017); a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro 2003 (BRASIL, 2003), que institui a obrigatoriedade do Ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

Por sua vez, os dizeres proverbiais são, aqui, o gênero-mote para contextualização da temática afro-brasileira, mas subjacente e, simultaneamente, serão trabalhados outros gêneros como poema, música, tirinha, curta-metragem, romance, para fazer um contraponto entre o passado e a atualidade na convergência da temática.

O desenvolvimento desse trabalho consiste no objetivo pedagógico de despertar no estudante a consciência de que, mais que um conjunto de palavras e emaranhado de ideias prontas, o texto se revela como espaço cedido à fala e à manifestação dos pensamentos. Através dessa metodologia, vislumbra-se uma alternativa de trabalho com diferentes gêneros textuais/discursivos, para a promoção não somente do ensino-aprendizado, mas para a construção de um posicionamento crítico e epistemológico da professora e dos estudantes frente à construção de uma educação mais justa e equânime.

2 EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

2.1 LITERATURA COMO FORMAÇÃO DE CIDADANIA E ACESSO À DIVERSIDADE CULTURAL

Sabe-se que a educação é um direito humano fundamental que todos devem ter acesso. Contudo, o Brasil apresenta uma elevada desigualdade social que se reflete, inclusive, nesse acesso à educação que, até o século XX, se concentrava a atender à população branca e urbana, disseminando a exclusão de outros segmentos e culturas, como o morador da zona rural, o indígena e o negro. Esses segmentos populacionais ainda representam o grupo dos mais desassistidos, no que se refere à promoção de políticas públicas. Como isso, embora o acesso à educação se configure na consolidação de um direito de todo cidadão brasileiro, para que este seja pleno, é necessário pensá-la na e para a diversidade.

A Educação, como mecanismo de transmissão e reprodução do conhecimento tem um papel fundamental na disseminação de informação sobre as questões tratadas pelos temas da diversidade cujo eixo fundador baseia-se na garantia dos direitos fundamentais e na dignidade humana, condições essenciais para o enfrentamento das desigualdades e para a promoção da mobilidade social (BRASIL, [s.d.]).¹

Com base nessa premissa, observa-se que esse contexto de aceitação e valorização da diversidade cultural procura desenvolver mecanismos para instaurar a ideia de igualdade entre todos/todas os/as cidadãos/cidadãs, e os/as recoloca em sua mais sublime condição: a de sujeito social emancipado. Este princípio deve funcionar também como mola propulsora para a implantação de uma educação multicultural, antirracista e igualitária, que promova o acesso aos direitos sociais destinados a todos os/as brasileiros/brasileiras, afinal, a escola se situa nesse segmento, que se abre para o acesso de todos os brasileiros, com suas mais diversas identidades de cor, gênero e etnia, e trabalha diretamente com a formação cidadã dos sujeitos. Transita também pelo universo de proposição de uma prática docente multicultural no Ensino de Língua Portuguesa que promova uma educação na diversidade. Conforme o ideário da legislação escolar e das demandas dos movimentos sociais, considera-se

¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/Manual.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

que “multiculturalismo é a constatação de um fenômeno que envolve a convivência e a coexistência de diversas culturas num mesmo território e num mesmo tempo histórico” (ANDRADE, 2009, p. 17).

Esta possibilidade de promoção de educação na diversidade já tem se configurado como preocupação de alguns setores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, prevê, em seu Artigo 3º, inciso III, o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1996). Há pesquisadores e documentos oficiais que dialogam com essa proposta de intervenção a partir do ensino de Língua Portuguesa, assim como foram preconizados, com a promulgação da Lei nº 10.639, em 09 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, que instituiu a obrigatoriedade do Ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira.

No ano de 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer que propõe as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004). Essa legislação educacional permitiu a elaboração de diversos materiais regulamentares, como as *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, assim como estimulou a elaboração de propostas na condução do trabalho antirracista em sala de aula – como o presente Projeto de Pesquisa de Ensino. Atualmente, ainda que de modo mais implícito, tais orientações para uma educação cidadã também estão contempladas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2016; 2017).

Um dos instrumentos para a implantação de uma educação na perspectiva multicultural, segundo os autores Gonçalves e Silva (2004), teria como ponto de partida a pluralidade de experiências culturais que moldariam as interações sociais e a leitura e análise de textos literários. No entanto, há muito tempo, os textos literários seguem a tendência de serem escolarizados, didatizados, e utilizados como aporte para a análise de aspectos linguísticos, ou como modelo para produção textual. Essa prática, tão recorrente nas salas de aula, especificamente no Ensino Fundamental II, tem promovido aguda rigidez no aspecto do prazer e do usufruto da palavra no âmbito literário.

Essa metodologia engendrada no contexto escolar está para atender à demanda da conjuntura educacional, que propõe atividades pedagógicas com a apresentação de textos literários de caráter funcional (aspectos morfossintáticos da

língua, por exemplo) para o estudante, que vem afigurando uma postura cada vez mais depreciativa do texto literário.

Diante desse contexto educacional e social que se apresenta na atualidade, em que o estudante é sedento por atividades práticas e utilitárias, e o texto literário é um recurso comum nas aulas de Língua Portuguesa, recomenda-se sua utilização enquanto ferramenta de autoconhecimento e conhecimento do mundo e do outro, através do viés de que “na leitura e escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos” (COSSON, 2018, p. 17). Esse diálogo é corroborado pela compreensão de Antônio Cândido (1995) de que a leitura e a fruição da literatura têm a capacidade de libertar o homem do seu caos interior e, portanto, é um recurso que humaniza o ser humano. Esses, dentre outros autores, exalam em suas concepções a tese de que, mais que escrita, a literatura apresenta e compartilha experiências de vida que contribuem para a formação cidadã do homem e da mulher.

E, nesse contexto de literatura como retrato de uma sociedade e possibilidade para uma formação cidadã, menciona-se a presença de outras culturas, das quais é constituído o povo brasileiro, dentre elas, a cultura africana. “Através do reconhecimento e revalorização da herança cultural africana e da cultura popular, a escrita literária é assumida e utilizada para expressar um novo modo de se conceber o mundo” (FONSECA, 2006, pp. 11 - 12). E, nessa perspectiva, Maria Nazareth Soares Fonseca, em seu livro *Literatura Afro-brasileira*, demonstra a importância do texto literário assumir questões concernentes à identidade e à cultura dos povos negros e afrodescendentes, por meio de uma explanação desenvolvida através de linha histórica sobre o desenvolvimento dessa literatura no Brasil. Esse novo modo traz à tona novos olhares às antigas culturas, tão presentes no cotidiano das pessoas, numa perspectiva de resgate, valorização e reconhecimento da heterogeneidade que constitui a cultura brasileira.

O lugar da literatura na escola parece ainda estar submetido ao não-lugar; ou seja, a indicação que se tem, com relação ao trabalho com literatura em sala de aula, é que esta perde importância, a ponto de ser colocada no plano do descartável, desnecessário, porque “a multiplicidade dos textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais, entre tantas outras características da sociedade contemporânea, são alguns dos argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual” (COSSON, 2018, p. 20). Por essa razão, é que se

pretende, conforme a teorização do professor Rildo Cosson, em sua obra *Letramento Literário – teoria e prática*, compreender a apropriação da literatura, a partir de uma construção literária de sentidos, na direção de que a linguagem literária situe-se para os estudantes como instrumento de comunicação e interação entre as pessoas. Também, projeta-se atribuir um novo sentido ao ensino e à utilização do texto literário como ferramenta pedagógica que ultrapasse o caráter de atividades inteiramente didáticas e ascenda para instrumento de absorção e verificação de outras culturas; de análise e compreensão social e de recurso de socialização e sensibilização para o estudante. Salva-se que o multiculturalismo interativo ou interculturalidade está na defesa de uma “promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma sociedade” (CANDAU, 2000, p. 23). Esta citação apresenta o ponto crucial do artigo *Interculturalidade e educação escolar*, de Vera Maria Candau, elevando a atividade pedagógica para o lugar de uma educação que não pode ser dissociada dos problemas e conflitos que envolvem a diversidade no contexto atual.

Mormente, considera-se que a apropriação do conhecimento e das informações mais relevantes para a formação cognitiva do indivíduo, via de regra, materializa-se em disciplinas da área de Humanas: História, Geografia, Sociologia e Filosofia (salienta-se que algumas vertentes ideológicas atuais no Brasil promulgam a ideia de que as disciplinas de Sociologia e Filosofia são dispensáveis); Matemática e Ciências da Natureza e, nesse rol de componentes curriculares de conhecimento, acrescentam-se as Linguagens, também sob o aspecto da Literatura (isto é, da linguagem literária). Outrossim, pode-se afirmar que o acesso às informações também ocorre por meio da literatura, quando, nela, entre tantos outros aprendizados, identificam-se características de um dado contexto histórico e cultural, predominância de discursos que refletem pensamentos de diferentes posturas, acesso a mundos tão discrepantes e diferentes. Assim sendo, vê-se que

[...] o modo como nos apropriamos do universo e das informações que nos cercam e os incorporamos a nosso repertório cognitivo, representando, descrevendo, avaliando por meio da linguagem, é função da nossa própria condição humana. Entretanto, esse processo de apropriação é moldado pela interação dialógica com o mundo (MOTTA-RUTH, 2005, p. 181).

Nesse sentido, concebe-se ainda que a interação com o outro se reveste em fonte de conhecimento, e o diálogo com o mundo vai se solidificando em matizes de

aprendizado para a condução da vida, no que tange à concepção de valores advindos de pessoas que pertencem a culturas diferentes e redimensionamento das atitudes diante dos seus impasses.

Embora a estrutura física do texto literário (materializado) seja fixa, sua compreensão é livre, pautada pelos valores e sentimentos individuais que, por sua vez, são construídos majoritariamente pelos valores da sociedade em que o indivíduo está inserido. Esses valores são ativados no momento da leitura do texto literário, simbolizando que “assim funciona o texto literário em relação aos saberes que guarda a cada escritura, mas sem os aprisionar dentro de si. Ao contrário, libera-os com brilho a cada leitura” (COSSON, 2018, p. 17).

Desse modo, vê-se como muito positivo o uso da leitura do texto literário nos ambientes escolares, não somente pelas informações que traz em seu cerne, como também pelo deleite e possibilidade de interpretações diversas, através de relações e correlações que o indivíduo faz das experiências retratadas no texto literário, escrito com suas próprias vivências e no contato com culturas outras.

A defesa de uma educação literária e multicultural, segundo Souza (2007), dá-se pela percepção de um pluralismo étnico, ou seja, é no reconhecimento da diversidade cultural existente no país que deve ser sustentado o respeito às diferenças. No entanto, essa pluralidade cultural e de ideias é negligenciada na seleção dos textos literários a serem explorados na escola. Como já foi dito, por diversas vezes, o texto literário só é apresentado ao estudante com finalidades didáticas e com personagens e concepções provenientes da cultura etnocêntrica e de forma unilateral. Essa prática corrobora para a percepção, por parte do estudante, de que o texto literário é apenas uma ferramenta para o ensino da leitura, escrita e de interpretações que seguem linhas muito homogêneas e repetitivas, apesar da heterogeneidade das temáticas universais, e como estabelecimento de parâmetros a serem seguidos, provocando em alguns certa repulsa ao ato de ler e ao processo de entender o texto literário, sobretudo, quando o público-alvo é o Ensino Médio. Acrescente-se o agravante de que os exercícios de leitura se dão, comumente, sob o prisma “do olhar do homem que pertence à cultura branca e europeia” (SPIVAK, 2010, p. 61), a subjugar

[...] todo um conjunto de conhecimentos que foram desclassificados como inadequados para sua tarefa ou como insuficientemente elaborados, isto é, conhecimentos ingênuos, localizados na parte mais baixa da hierarquia,

abaixo do nível requerido de cognição ou cientificidade (SPIVAK, 2010, p. 61).

Natural da Índia, a autora Gayatri Chakravorty Spivak desenvolve seus estudos nos Estados Unidos, e sua crítica é construída e definida por bases marxista, pós-estruturalista/colonialista, feminista e multiculturalista, cujos elementos fomentaram a escrita de sua mais célebre obra: *Pode o subalterno falar?*, na qual incrementa uma reflexão sobre a indigência de desafiar os discursos hegemônicos e os produtores do saber e do conhecimento, de modo a reconhecer que a cultura e os conhecimentos africanos, embora invisibilizados, estão no mesmo nível de cognição. A teórica, nessa obra, ainda enfatiza que tem se tornado comum a possibilidade de um intelectual pós-colonial tentar dar voz ao subalterno; e isso significa manter as estruturas de poder e opressão, e difundir o processo de alijamento, tal como ocorrera em outros contextos históricos. Não oferecer espaço para a manifestação holística do ponto de vista do sujeito negro e afrodescendente, representa a ausência do caráter dialógico na fala do subalterno, desde narrativas do seu imaginário à deleção dos conflitos que permeiam sua sobrevivência. E todo esse aparato literário e visão epistêmica devem fazer-se presentes nos momentos de leitura e construção de sentido nos espaços escolares.

No Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), o texto literário apresenta-se para a criança como um elemento de deleite, de histórias e de narrativas do imaginário, sendo este o papel a cumprir no âmbito escolar. Ao passo que, no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), isso vai se esvaindo, e o texto literário vai assumindo um papel didático, como metodologia para tentar desenvolver algumas habilidades e competências linguísticas no estudante, e também repertórios acerca da literatura como conjunto de escolas temáticas e estilísticas. Ao adentrar o Ensino Médio, vê-se um grande abismo entre leitura para deleite e para fins pedagógicos, posto que os encaminhamentos para a leitura do texto literário convergem para a identificação das características do contexto histórico e do tipo de escrita de um determinado autor, operacionalizado em atividades repetitivas e cansativas. Os autores Aline de Mello Sanfelici e Fábio Luiz da Silva, em seu artigo *A formação do leitor literário na escola e a presença da indústria cultural no processo*, constatarem todo esse cenário escolar literário, ao afirmarem que

[...] conforme explanado por Cosson (2011), na organização escolar em vigência no Brasil, tem-se que o ensino primário sustenta a questão da formação do leitor, desenvolvendo seu gosto pelo imaginário, sua habilidade de interpretação múltipla e significativa, sua sensibilidade, etc. Já o ensino secundário, ou de nível médio, assume o papel de tentar integrar esse leitor recém-formado à cultura da literatura brasileira (SANFELICI; SILVA, 2017, p. 277).

Apreende-se daí que aulas de literatura não dão ao texto literário a abrangência temática que podem apresentar, de contextualização no cenário atual e de associação com o cotidiano do estudante. Observar esses elementos na literatura dessa forma é compreender que a formação de um leitor literário, como já se sabe, vai além da decodificação de sinais. Para Colomer (2007), significa a inserção do sujeito no mundo. É através da leitura, inclusive do texto literário, que o sujeito se constrói e desenvolve suas capacidades, pois se socializa com diversidades sociais e culturais, o que gera autoconhecimento, bem como conhecimento e respeito às diferenças. Ainda proporciona ao estudante possibilidades de analisar e julgar discursos, formar suas ideologias próprias e ter condições de posicionar-se. Por isso, constitui-se também como parte fundamental na formação do indivíduo, sobretudo quando os textos e temáticas abordam questões que abrangem a diversidade cultural do país.

O texto literário, quando utilizado em sala de aula como mecanismo material para compreender as características de um determinado gênero textual de uma determinada escola literária e do perfil de escrita de um específico autor, faz dessa prática um recurso repetitivo, abstrato para o estudante. Essa prática pode remeter o estudante a períodos antigos, sobre os quais não reproduz nenhuma significação articulada ao seu cotidiano, tornando, assim, as aulas de língua portuguesa e literatura enfadonhas e injustificáveis. Entretanto, o palco literário pode ser utilizado para o fomento à compreensão e ao respeito à multiculturalidade, enviesada pelo caráter crítico, tornando-se espaço para escrita e escuta de outras vozes e concepções de mundo e de vida. Sobre isso, escreveu McLaren (2000):

A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência [...], mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (MCLAREN, 2000, p. 123).

Assim, faz-se necessário esclarecer que a literatura é retrato de uma sociedade, e as temáticas tratadas ali geralmente se refletem no cotidiano das pessoas, na atualidade. A formação das sociedades é subsidiada pela presença de povos e culturas diversas e, “dessa maneira, a literatura poderá ultrapassar as estruturas limitadoras do atual estado como metáfora dos valores culturais hegemônicos e ser pensada como uma metáfora do fortalecimento social” (LEAHY-DIOS, 2000, p. 248). A autora, em sua obra *Educação Literária como metáfora social: desvios e rumos*, promove uma reflexão sobre o processo de educar através da literatura, como representação de acesso a lugares sociais e, desse modo, os estudantes podem compreender, se engajar e interagir em questões universais de ordem sociais, políticas e culturais, no exercício de sua cidadania, fortalecendo a afirmação do reconhecimento de diferentes culturas e/ou reconhecimento de uma cultura.

Nessa ordem de ideias, Eagleton (2006), em sua *Teoria da Literatura: uma introdução*, compartilha da premissa de que a escrita literária é marcada por juízos de valores que foram se construindo historicamente com base na ideologia de uma dada sociedade. Por meio da literatura, o leitor tem a possibilidade de se despir da crença nas denominações que rotulam a sociedade e seus componentes, pois a leitura literária pode “nos preparar para ler melhor todos os discursos sociais” (COLOMER, 2007, p. 36). Essa leitura, aqui, vai além do código escrito, para a conscientização do lugar de cada indivíduo e de cada classe social no discurso veiculado pelo texto literário. Todavia, para se atingir esse nível de leitura de discursos sociais, conforme salientou Teresa Colomer, na obra *Andar entre livros: a literatura literária na escola*, faz-se necessária uma estratégia pedagógica de promoção de leitura literária duradoura, que tenha início na Educação Infantil e se prorrogue até o Ensino Médio, através de itinerários de leitura elaborados por professores e estudantes, que permitam a compreensão do mundo, se fundamentando na construção de uma atuação educativa fortalecida transversalmente da associação entre os avanços teóricos que tangenciam essa temática e as experiências exitosas da prática de cada professor.

No contexto educacional, o uso do texto literário é inevitável e necessário, haja vista que, para muitos estudantes, a escola é o único canal de acesso à literatura. A ideia aqui não é a retirada da literatura das atividades pedagógicas, mas um novo redimensionamento, em que o texto literário ofereça sentido para o seu leitor; uma

nova metodologia que apresente o texto literário como objeto representativo do multiculturalismo, de conscientização cidadã, autoconhecimento e respeito às diferenças. Assim, reconhecemos tenazmente que “a literatura precisa de um adequado processo de escolarização, mas não de forma descaracterizada e negada sua função social, pois a adequada escolarização da literatura contribui para a formação dos estudantes em uma perspectiva de letramento literário” (VIEIRA, 2015, p. 126).

2.2 Ensino de literatura afro-brasileira: uma perspectiva de prática decolonial

A relação entre a educação e o reconhecimento da diversidade tem mantido um estreitamento cada vez maior, com o propósito de retirar do sistema educacional o caráter ideológico do colonialismo que, “denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131). Nesse contexto, dá-se a destruição do imaginário do povo colonizado, por meio de vários dispositivos, entre esses, o racismo.

Nesse sentido, observa-se que o pensamento dos brasileiros ainda está entrecortado pelo pensamento do colonizador, traduzido em suas ações e comportamentos. A escola precisa recrudescer a busca pela construção de um projeto epistemológico que postule a reflexão sobre a multiculturalidade, através de um processo de decolonialidade que vise “partir da desumanização e considerar a luta dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber” (WALSH, 2005, p. 24). Nesse ínterim, Catherine Walsh se consolida, no cenário teórico atual, como uma das percussoras no campo propositivo da pedagogia decolonial, a partir da elaboração de vários trabalhos, propiciando um pensamento sobre uma incursão epistêmica, com metodologias pedagógicas como práticas insurgentes que considerem os contextos de lutas, marginalização e resistência, ancorados por diretrizes interculturais, apresentando aos contextos escolares, e aos demais espaços sociais, novas possibilidades de poder, de ser, de pensar e de saber.

No entanto, apesar da extinção da legalização do processo de escravidão, ocorrida há mais de 130 anos no Brasil, ainda há, em algumas organizações sociais, políticas e religiosas, forças estruturantes do comportamento colonizador que tendem

a criminalizar o negro, favorecendo “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). E essa construção, com referenciais negativos sobre a população negra, impregnou-se no imaginário do povo branco, e também negro, que alude pela assunção de uma identidade de homem/mulher branco/branca, ou algo semelhante, para escapar aos estereótipos com relação aos negros, ensejando a ideia de que o pertencimento à comunidade negra condiz com a estigmatização de um grupo como perdedor, além de retirar do branco toda responsabilidade da submissão e subalternidade observadas ainda no século XXI, como aponta Maria Aparecida Silva Bento, em seu artigo *Branqueamento e branquitude no Brasil*.

Historicamente, o espaço escolar se firmou sob a retórica do universalismo que se tangencia pelos valores e conhecimentos eurocêntricos, assumindo um relevante papel na perpetuação do pensamento colonial, que se estabelece como teoria científica, sendo aceita muito naturalmente e, por durante séculos, inquestionavelmente. Portanto, o processo de decolonialidade vislumbra notabilizar a inserção de novas práticas epistemológicas.

A escola, por sua vez, para atender à demanda de novas práticas pedagógicas decoloniais, pode lançar mão de vários instrumentos, dentre eles, a literatura afro-brasileira, cuja inserção possa consolidar-se como cenário para o diálogo de diferentes povos, e como ferramenta na disseminação do conhecimento cultural e histórico de diversas sociedades, na tentativa de decolonizar a prática docente.

Pode-se perceber que o estudo da literatura afro-brasileira como uma vertente literária torna-se um instrumento contundente e significativo para entender melhor e valorizar a história, a cultura, a religiosidade, o folclore, ou seja, a luta e o protagonismo afro-brasileiro ao longo dos séculos (MELO; GONÇALO, 2017, p. 97).

Portanto, a literatura negra ou afro-brasileira, aquela que se refere à produção de artistas negros, bem como a produção de literatura que ressalte os elementos da cultura africana ou afro-brasileira, já descortina uma tendência que paulatinamente vai se tornando presente nas produções literárias nos contextos escolares. Destaca-se, entre outros aspectos da questão,

[...] que o direito da implementação da cultura afro-brasileira no currículo escolar foi uma conquista decorrente de incansáveis lutas e concluíram que essas políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. (BRASIL, 2004).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), através do Parecer 03/2004, de 10 de março, do Conselho Pleno do CNE, aprovando o projeto de resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, apresentam princípios norteadores que são o estabelecimento de uma consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento da identidade e dos direitos e a promoção de ações que combatam o racismo e permitam uma educação multicultural.

Além desses princípios, ressalta-se também que a BNCC, divulgada em 2017, busca por uma equidade na educação, através de currículos diferenciados e adequados à cada sistema escolar e realidade:

Assim, a equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo, identidade de gênero, orientação sexual ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender (BRASIL, 2017, p. 11).

Observa-se, então, que a proposta da BNCC visa a um grau de igualdade na compreensão e na valorização de todas as culturas, contemplando todos os segmentos sociais e raciais, com o compromisso de reverter a situação de exclusão de alguns grupos, entre eles, quilombolas e afrodescendentes. Tornar oficial, no território brasileiro, um documento que prime pela igualdade e equidade é a possibilidade de oferecer a todos as mesmas oportunidades, pois dá abertura para a articulação entre a BNCC e os currículos, nos mais diversos âmbitos educacionais, de modo que se tenha condição de “incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global...” (BRASIL, 2017, p. 13).

Nesse cenário é importante destacar o estudo realizado por Daniela Galdino Nascimento, em sua tese *Terceiro Espaço – Confluências entre a literatura infanto-juvenil e a lei 10.639/03* defendida em 2019 apresenta uma pesquisa sobre a expansão (ou não) da literatura infanto-juvenil africana ou afro-brasileira, tomando como

referencial o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)² no período de 2003 a 2010. Esse programa criado em 1997 é coordenado pelo MEC-FNDE e tem como objetivo principal o incentivo à leitura no território nacional a partir da distribuição de obras literárias. A aquisição desse material se dá pela convocação e inscrição das editoras com suas obras, e posterior seleção das mesmas, conforme orientações prescritas em editais públicos. O que a autora perspicazmente constatou em sua análise trata-se do mecanismo de baixa distribuição do acervo literário afro-brasileiro e a sucinta adoção por parte de algumas editoras de obras literárias com temáticas africanas e afro-brasileiras e de autorias negras. Nesses termos, a pesquisadora observou que em cumprimento do caráter afirmativo estabelecido pela Lei 10.639/03 o programa faz uma seleção de obras que não difundam preconceitos e estereótipos, no entanto, deparou-se com a escassez de disponibilidade de obras com referenciais positivos e autorais, constatando-se que a representatividade negra nesse material didático ficou aquém do necessário. Verifique os dados na tabela abaixo, elaborada pela autora com base nas informações coletadas.

Tabela 1 – Acervo infanto-juvenil PNBE – aproximações com a lei 10.639/03

Ano	Obras adotadas	Obras em diálogo com a lei 10.639/03
2003	101	00
2005	290	12
2008	160	09
2010	249	08
Total	800	29

Fonte: NASCIMENTO, 2015 (dados da pesquisa)

O que se observa nesse comparativo é um quantitativo decrescente de distribuição de acervo que dialoga com a lei 10.639/03 entre 2003 e 2010. Numa breve pesquisa, nota-se que essa realidade se mantém nas bibliotecas das escolas até os dias atuais, com um número reduzido de exemplares com temáticas e autorias negras, como resultante do que ocorre no momento da seleção quando minimizada a escolha de obras com protagonistas negros/negras, negando ao estudante o contato com outra identidade que não seja a branca. A autora Daniela Galdino Nascimento

² O programa é regulamentado pela Resolução/CD/FNDE nº 7, de 20 de março de 2009 (versão alterada). Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3292>

continua sua análise cotejando a necessidade de que haja uma política editorial que visibilize títulos afro-brasileiros nos mais amplos circuitos de difusão, com o intuito de estabelecer uma possível horizontalidade entre o acervo repercutido nos programas oficiais que favoreçam as práticas de leitura. Ela ainda sugere a presença de profissionais especializados em literatura negra nas comissões de seleção, porque “se quisermos garantir avanços nas políticas públicas do livro, literatura e bibliotecas, garantindo a diversidade étnica, é necessário apoiar efetivamente as ações sociais voltadas para a leitura, com [...] desburocratização dos editais de financiamento” (MOTA et MOTA, 2014, p. 150).

A ausência ou a muito reduzida oferta de literatura afro-brasileira nas bibliotecas das escolas é uma variável que deve ser considerada quando se pretende estimular práticas de leitura com narrativas protagonizadas por personagens negros/negras na reversão da ocupação do lugar de subalternizado e de propagação de autorias negras. Entende-se, todavia que se não há acesso a esse acervo, significa que os ambientes escolares ainda incorrem ao processo da falta de democratização na igualdade da disponibilidade desse material para que o estudante possa experienciar outras realidades ou autoidentificar-se e na premissa de manter o racismo como fator impeditivo à equidade. Conclui-se, portanto, que além de legalizar o estudo da história e da cultura negra, é preciso a elaboração e o cumprimento de políticas públicas que repercutam cotidianamente e positivamente para a produção, seleção e distribuição de obras afro-brasileiras contribuindo para o acesso à leitura e à conteúdos étnico-raciais, assim como a elaboração de projetos e materiais pedagógicos epistemológicos que aludem aos impactos pretendidos pela implementação da lei 10.639/03.

Diante do que tem sido apregoado pelos documentos oficiais que norteiam o sistema educacional brasileiro, este Projeto de Ensino se torna relevante pela possibilidade de inserir, no âmbito escolar, a análise de alguns provérbios de matrizes africanas, como uma das vertentes culturais dos povos africanos, perpassando os dizeres proverbiais da antiguidade aos da contemporaneidade. Desse modo, procura-se compreender o que representa essa via de comunicação entre povos e os valores sociais e éticos que deles pode-se extrair, relativizando e complexizando o ensinamento da convivência humana e social. Assim, insere-se a literatura negra e afro-brasileira em sala de aula, contemplando com rigor a cultura de um dos povos que constituem o âmbito escolar no cenário atual, vez que a população negra e

afrodescendente perfaz 51% da população brasileira, segundo dados do IBGE (2017).³

O contexto escolar deve seguir figurando-se como espaço de entendimento e disseminação de ideias interculturais e, sobretudo, como espaço de reflexão sobre a necessidade de libertar-se das amarras de um período colonial que desprezava uma cultura em detrimento de outra, diminuindo o negro ao *status* de escravo. Walsh afirma que “assumir esta tarefa implica um trabalho decolonial dirigido a tirar as correntes e superar a escravização das mentes (como diziam Zapata Olivella y Malcolm X); a desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade” (WALSH, 2007, p. 9). É importante que essa tarefa seja desenvolvida na escola, porque esta se constitui como o segundo lugar mais importante na formação cidadã e na constituição plena do homem e da mulher, seguida da família, primeiro espaço de convivência social.

O trabalho com o texto literário de origem afro-brasileira, ou produzido por escritores negros ou afrodescendentes, no ambiente escolar, pode se consolidar como mola propulsora para essa abertura na concepção dos sujeitos que a frequentam, caracterizando uma prática decolonial e desmistificando o ideário eurocêntrico, que apresenta a figura do negro com estereótipos e imagens negativas. Essa prática pedagógica ainda permitirá a leitura e a análise do texto, a partir da perspectiva do próprio negro, em enredos que narram sua própria vivência, rememoram suas origens religiosas e filosóficas e, ainda, que utilizam o espaço literário como instrumento para denunciar as desigualdades sociais decorrentes dos processos de preconceito e racismo: “nessa dimensão, a literatura é, portanto, um espaço não apenas de representação neutra, mas de enredos e lógicas, onde ao me representar eu me crio e, ao me criar, eu me repito” (LIMA, 2005, p. 102).

Trata-se, no entanto, de implantar, nos currículos escolares, textos literários de temáticas e autorias afrodescendentes, para garantir a presença negra e a propagação de referenciais positivos, com elevação de autoestima, para o fortalecimento individual e coletivo, a partir de uma educação multicultural e literária que rompa com os paradigmas e as relações de poder entre os indivíduos que se diferenciam apenas pela tonalidade epidérmica, como evidencia o artigo *A literatura e*

³Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/>>. Acesso em: 22 mar. 2020.

a *imagem afro-brasileira*. A obra, estabelecendo relação com outras, conclama pela necessidade da adoção da literatura afro-brasileira no ambiente escolar, com objetivo de reconhecer a ausência de visibilidade e explorar a imagem afro com a destruição imagética eurocêntrica, caracterizando os personagens negros com representações pós-escravistas, e que reflitam sobre as situações enfrentadas e vivenciadas pela comunidade negra. Assim,

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

O ensino da produção literária afrodescendente torna-se relevante, tanto pela retomada da ancestralidade dos povos africanos que contribuíram para a formação do povo brasileiro e pelo fomento à cultura afro-brasileira, como também pela possibilidade da construção do pensamento crítico e reflexivo, com base num conhecimento que possa se constituir em conteúdo para o currículo escolar, estabelecendo caráter formal e científico, conforme assegurado pela determinação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004).

Com a inserção do ensino da literatura afro-brasileira, ainda concebe-se perceber o posicionamento do povo negro no contexto atual. “Desse modo, é incentivada uma visão crítica sobre os preconceitos disseminados na sociedade e são apontadas as possibilidades de apresentar o escritor negro como consciente de seu papel transformador” (FONSECA, 2006, p. 16).

É importante destacar que o texto de origem afro-brasileira não apresenta uma consciência subalterna, consoante aos textos escritos por brancos sobre os negros e afrodescendentes. Naquele, o povo negro assume um lugar de fala, numa condição autônoma, emancipada e empoderada, trazendo à tona o protagonismo dos sujeitos afro-brasileiros. A autora Maria Nazareth Soares Fonseca (2006) aponta que esse movimento de autoria e produção literária, em escala impressa, formalizada e distribuída, teve início em 1978, com a publicação dos *Cadernos Negros*, pelo

Movimento Quilombhoje⁴, de São Paulo, que se convertia em lugar de fala para afrodescendentes, periféricos e mulheres, sobretudo negras, que não tinham voz e espaço na literatura canônica.

Ofertar lugares privilegiados de fala a quem não os tem é refutar uma visão unilateral sobre o povo afro-brasileiro e sua cultura. É evidenciar saberes produzidos por grupos que foram subalternizados em terras colonizadas, e oportunizar discursos livres de preconceitos e permeados por posições políticas sociais e equânimes, de modo que:

[...] ao promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal. Busca-se aqui, sobretudo, lutar para romper com o regime de autorização discursiva (RIBEIRO, 2017, p. 39).

No contexto contemporâneo, induzido pelo olhar que se tem sobre si e sobre o outro, e pela relação estabelecida através desse olhar, é que se tem a necessidade de dar vazão às vozes daqueles que, no passado, foram silenciados pelo regime escravocrata e pela anulação do direito ao lugar de fala, de seu próprio discurso, como ratifica a filósofa Djamilia Ribeiro, em sua obra *O que é lugar de fala?*

A situação discursiva do povo negro é bastante complexa. Durante muito tempo, o lugar de fala do negro também assumiu o discurso do europeu, porque “a condição de discriminado, sempre associado ao insucesso, incompetência e inferioridade, nem sempre é assumida prontamente” (BENTO, 2014, p. 148); ou seja, a dificuldade de ocupar o lugar de fala não se restringe exclusivamente à negação do direito de ocupar um espaço no campo da literatura, pois alcança, também, outras dimensões sociais: assumir-se negro e ocupar o lugar de negro na sociedade é assumir-se suposta e inevitavelmente fracassado. Esse pensamento permeia a sociedade, desde o século XVI e, mesmo com a prerrogativa atual de que todos são iguais, ainda há discriminação e auto discriminação, quando o sujeito é um cidadão negro.

⁴ Quilombhoje é um coletivo cultural e uma editora de São Paulo, responsável pela publicação da série Cadernos Negros. Foi fundado em 1980 por Cuti, Oswaldo de Camargo, Paulo Colina, Abelardo Rodrigues e outros, com o objetivo de discutir e aprofundar a experiência afro-brasileira na literatura. O grupo tem como proposta incentivar o hábito da leitura e promover a difusão de conhecimentos e informações, bem como desenvolver e incentivar estudos, pesquisas e diagnósticos sobre literatura e cultura negra (www.quilombhoje.com.br).

O que se torna emergencial, sobretudo no âmbito escolar, é a compreensão dos efeitos do racismo estrutural que, como bem coloca Carlos Hasenbalg (1979), apresenta-se na sociedade através da negação do preconceito e da discriminação, da isenção dos brancos e da culpabilização dos negros. É preciso aprender a consciência da utilização do lugar de fala do negro, desvinculada de uma visão estereotipada, acrítica, que permita a retomada de suas raízes, assumindo suas características afrodescendentes, livres das amarras da ideologia branca:

[...] não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. Seria principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades. (RIBEIRO, 2017, p. 34).

Em geral, a escola ainda não consegue visualizar, no texto literário, sobretudo de origem africana e afro-brasileira, um instrumento de interpretação dos fatos e contextualizá-los para a construção de sentido. É necessário que o estudante tenha o entendimento de que este espaço – o literário – é palco para discussão de temáticas correntes na sociedade em que vive; formulação de conceitos, propagação de ideias que apresentam em seu cerne os discursos sociais equânimes, contrapondo-se aos discursos coloniais, preconceituosos e misóginos. É necessário que todo contexto educacional compreenda que

[...] a educação literária é o *locus* ideal dos discursos pós-estruturalistas, feministas, pós-colonialistas, entretanto esse aspecto é muito pouco explorado em nossas salas de aula da educação básica, que deveriam se caracterizar como espaços de convivência democrática com a diversidade que compõe o corpo discente (VIEGAS, 2014, p. 261).

Observa-se, no entanto, que, para essas bases teóricas tornarem-se práticas pedagógicas, precisam ser concebidas e legitimadas pelo currículo escolar que, por séculos, foi construído com uma lógica patriarcal, por homens e mulheres com pensamentos eurocêntricos, e sob a ótica hierarquizadora e colonizadora, que implicitamente exclui os grupos não hegemônicos. O currículo escolar necessita absorver os saberes de diversas culturas, evitando a propagação da opressão aos grupos sociais subalternizados e a reprodução do pensamento colonial prevalente ainda hoje. Com a absorção dessas culturas tão diversificadas no currículo, a escola estará integrando as pessoas que fazem parte dela e, por conseguinte, possibilitando

a promoção de uma educação multicultural e contextos de convivência em situações de igualdade.

2.3 Letramento literário para o combate ao racismo estrutural em sala de aula

Letramento: “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais da escrita” (SOARES, 2004, p. 47). Diante das concepções e do entendimento que atualmente se apregoam sobre o verdadeiro sentido da educação, a definição de Magda Soares sobre letramento é a que mais aproxima práticas escolares das práticas diárias do estudante, haja vista essa concepção contemplar a ideia de que o estudante não apenas leia um poema, por exemplo, mas tenha a capacidade de reconhecê-lo em seu cotidiano, no que se refere à temática e ao uso da escrita e da leitura para o exercício de suas práticas sociais e interações com o outro.

Diante desse pressuposto, nota-se que o letramento transcende os muros escolares e permeia a relação do estudante com o mundo que o rodeia. Assim, absorvido de práticas letradas, pode-se afirmar que ele se encontra humanamente preparado para o enfrentamento e resolução dos acontecimentos e das adversidades que envolvem o seu cotidiano. Esse é o caso, por exemplo, do estudante negro que precisa, ao menos esporadicamente, em seu dia a dia, defender-se de palavras e situações ofensivas e intolerantes, porque “aqui o racismo se conformou como uma ideologia e se materializou na cultura, no comportamento e nos valores de forma inusitada nos indivíduos e nas organizações sociais” (NOGUEIRA, 2002, p. 13). É muito comum, em circunstâncias em que preconizam situações discriminatórias em função da cor ou etnia, o sujeito discriminado ser ainda responsabilizado pelo preconceito que sofre, ocasionando-lhe um sentimento de inércia e subalternidade, pois não há como se desprender de sua cor, de suas raízes. Eis a importância do letramento como instrumento de, no mínimo, autodefesa.

Esse trabalho de letramento deve ser iniciado no sentido de contemplar os sujeitos brancos e negros, porque o marco inicial aqui é a tomada de consciência sobre sua própria cor. Os estudantes precisam incrustar-se ao grupo de características e fenótipos de sua formação física e ideológica, ou seja, observar-se completamente para autodenominar-se branco (pardo, amarelo, moreno) ou negro. As instituições escolares devem pensar mais consistentemente na implantação de

uma educação multicultural, acentuando a intercultural, para ter-se “uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto” (CANDAU, 2008, p. 23). Essa prerrogativa da autora Vera Maria Candau, que desenvolve seus estudos sobre a relação entre educação e cultura, e assessora experiências e projetos de caráter socioeducativos, no Brasil e em países da América Latina, endossa, no artigo *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*, seu posicionamento favorável a educação intercultural. Desse modo, compreende que há uma intensa inter-relação entre os diferentes grupos culturais, na perspectiva de um processo de hibridização dos elementos que comportam as diferentes culturas num mesmo contexto histórico. Ainda sobre as teorias da autora, tem-se a obra *Concepção de Educação Intercultural* que, desde os anos de 1970, indica a realização de pesquisas sobre a importância da construção pedagógica intercultural, na América Latina, a partir de observações da educação escolar indígena, com ampliação significativa endossada pelos movimentos negros, que se caracterizam pela resistência e lutas contra o racismo. A obra evidencia que a escola é um espaço que concentra múltiplas experiências culturais simultaneamente e, portanto, prescinde de uma concepção intercultural que precisa constar nos documentos oficiais que regem o funcionamento da escola, bem como da proposta pedagógica que pauta, além dos conteúdos programáticos, as metodologias a serem utilizadas pelos docentes, e a postura que a escola assume diante da sociedade, para que seja bem compreendida e bem desenvolvida no âmbito escolar.

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos -, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade através de políticas que articulam da igualdade e da diferença (CANDAU, 2014, p. 1).

Ressalta-se, nessa concepção, a necessidade primeira de equiparação dos aspectos socioculturais no quesito igualdade, posto que, apesar de idealizar a escola como um espaço democrático e de pluralidade, sabe-se que a escola tradicional tenta uniformizar identidades e valores dos diversos sujeitos que adentram aquele espaço. As diferenças tendem a não serem consideradas, pois os estudantes precisam se enquadrar em um padrão estabelecido pela instituição, que se regula,

homogeneamente, pelos ditames socioculturais abstraídos de uma organização europeia, colonial. Esse parâmetro é, por diversas vezes, um elemento de exclusão na escola, ao passo que os estudantes que não se visualizam nesse ambiente percebem-se numa constante incursão, pois não se sentem representados no currículo e na proposta pedagógica da escola. Compreender que as diferenças identitárias e socioculturais se fazem presentes no ambiente escolar, e não negligenciá-las, logra a primeira atitude na proposição de um trabalho pedagógico direcionado a uma educação intercultural.

Homogeneizar o ensino sempre foi o objetivo da escola única, com viés de massificação, imaginando que a diferença que nossos alunos trazem para a sala de aula não faz diferença; são, portanto, epifenomenais. Em realidade, a escola única, como um ato de solidariedade social, não soube articular seus ideários com o desenvolvimento de dispositivos pedagógicos que acolhessem e trabalhassem com a diferença (MACEDO, 2009, p. 121).

Com o passar dos anos, verifica-se que este formato de escola transmissora de conteúdos não tem atingido a formação integral do indivíduo. Essa premissa parte da compreensão de que o público escolar é heterogêneo, e que a ação docente, através do conhecimento contextual, pode contribuir para o fortalecimento de uma educação inovadora e transformadora, com viés intercultural, priorizando também a metodologia, e não unicamente o conteúdo.

Teoricamente, são os pressupostos da educação intercultural que enviesam um olhar e uma sensibilidade que potencializam uma prática pedagógica no cotidiano da escola, respaldada no respeito à diferença e na perspectiva da construção de um mundo mais igualitário, sem, contudo, perder de vista a produção de conhecimento formal, científico, e os apontamentos do caminho para o autoconhecimento, o desenvolvimento de habilidades para resolver situações cotidianas, adentrar ao mundo do trabalho, e o exercício pleno de sua cidadania. Segundo Gatti (2008), esses novos parâmetros educacionais interculturais corroboram para

[...] a construção de uma nova direção na busca da compreensão de fatos, situações, ações humano-sociais e educacionais em sua especificidade, sobretudo nas questões escolares. Ao mesmo tempo em que se integram organicamente com as ações pedagógicas, propiciam ricos processos “homeostáticos”, de trocas enriquecedoras, flexíveis, ajustáveis, em e para situações educativas (GATTI, 2008, p. 8).

Pensar a educação intercultural no contexto atual contribui para o fortalecimento do indivíduo negro e para o combate ao preconceito, resumindo a ideia de letramento como ferramenta importante no enfrentamento de situações discriminatórias, especialmente porque, para muitos estudantes de baixo poder aquisitivo, em sua maioria negros, a escola pública é o único recurso de ascensão social e profissional. No entanto, a presença, na escola, de um corpo negro, de seus valores civilizatórios, e sua cosmologia, gera desconforto, e se posiciona como interdições a um sistema sociocultural engendrado, há muito, na sociedade e no âmbito escolar. Interdições que se minimizam e são consumidas pelo pensamento de branqueamento tão perene no espaço escolar, e ocasionam o afastamento do indivíduo negro da escola. Para tanto, é sabido que

[...] dentre as razões da não permanência na escola figuram como expressividade as diferenças de tratamento e distribuição de afeto em relação a crianças negras e brancas; a raridade de materiais didáticos que abordem positivamente a história e as culturas africanas e afro-brasileiras; a pouca importância atribuída aos conflitos que envolvem apelidos e piadas e, até mesmo, o silenciamento e o medo diante do 'nome' negro ou preto, que se configura num drama cotidiano da escola (SOUZA, 2011, p. 49).

Desse modo, observa-se que o ambiente escolar, e tantas outras instituições, inclinam-se pela obscuridade da gravidade e na omissão de temáticas que retratam a discriminação étnica, especificamente negra, inclusive nos materiais que são disponibilizados na escola. Trazer à tona essas questões, não apenas coloca o estudante negro em sua condição cidadã, como também apresenta a responsabilidade dos sujeitos brancos nesse processo de discriminação, impulsionado pelo contexto prevalecente até o início do século XX, e existente, ainda, no pensamento do homem contemporâneo. Assumir essa responsabilidade é colocar o branco num papel de opressor, responsável por grandes mazelas de ordem social, econômica e cultural, que permeiam a vida do negro, desde o século XVI, porque “aceitar a si como colonizador seria essencialmente, como, dissemos, aceitar-se como privilegiado não legítimo, isto é, como usurpador” (MEMMI, 2007, p. 90). Ou seja, a cisão entre brancos e negros permite ao grupo considerado branco retirar o outro da condição cidadã, em detrimento da manutenção de sua própria condição, que se reveste de caráter desumano e antissocial, porque não há necessidade de usurpar o outro para obter aquilo que já lhe pertence.

Quanto à questão de como a literatura de autoria africana e afro-brasileira será trabalhada neste Projeto de Ensino, explica-se que o *corpus*, objeto de estudo desse projeto, é o provérbio africano, com a finalidade de analisar, através dos seus enunciados, aspectos da epistemologia, vivência e cultura africanas.

Contudo, há provérbios brasileiros racistas que depreciam o povo negro e estabelecem estereótipos e concepções pejorativas em função de sua cor. As pessoas vão reproduzindo, inconscientemente, esses dizeres proverbiais preconceituosos. A saber:

- Negro parado é suspeito, correndo é ladrão, voando é urubu;
- Negro só tem de gente os olhos;
- Negro só tem de gente os dentes;
- Negro de pé é um toco, dormindo é um porco;
- Negro só parece com gente quando fala escondido.

Dispondo desses elementos proverbiais, e tantos outros, bem como de piadas e expressões populares racistas, a exemplo de: “mercado negro”, “magia negra”, “lista negra”, “ovelha negra”, “serviço de preto”, “cor do pecado”, “inveja branca”, e outros que estão no imaginário popular, almeja-se desmistificar a associação da cor negra à negatividade. O processo de educação intercultural e decolonial pode oferecer ao estudante o recurso do letramento, proporcionando-lhe condições para começar a repelir e desconstruir esse estereótipo da cor negra associada ao errado e negativo, através da consciência epistemológica e política obtida com a educação multicultural. Essa tomada de consciência implica em assumir um posicionamento no discurso sociopolítico, um lugar de fala na sociedade e nos textos literários que são veiculados cotidianamente, compreendendo que

[...] o falante, o tópico e o ouvinte aparecem como fatores constitutivos do discurso, essenciais a sua existência. [...] O ouvinte é definido como aquele que o falante leva em conta, aquele para quem o discurso é orientado, que intrinsecamente determina a estrutura do discurso (BARROS; FIORINI, 1994, p. 21).

Com respaldo na afirmação de Barros e Fiorini (1994), afigura-se que esse ouvinte, que traz a discriminação racial enraizada em sua gênese, parecendo-lhe muito natural, é o perfil do majoritário público das instituições escolares. É com base na modificação desse pensamento, que os discursos de multiculturalidade, de

enegrecimento do currículo escolar, e de igualdade no juízo de valor, devem ser incentivados no âmbito escolar, para que possam ser absorvidos pela sociedade.

2.4 Exercícios de alteridade: alternativa na luta contra o racismo

A convivência democrática em uma sociedade plural exige comportamentos que estejam relacionados ao respeito, dado o universo de seres únicos e o que há no interior de cada cultura em que está inserido. Nesse contexto, pode-se também desenvolver um estudo e implantar um segmento de grande interesse, qual seja, o fenômeno da alteridade. Embora se expanda para campos como o social, o psicológico, o filosófico, entre outros, é preciso ressaltar que a alteridade abrange um só sentido: a relação entre o eu e o outro, que se dá através do olhar de ambos entre si. É a convivência na pluralidade social e cultural.

Para a filosofia, alteridade vem “do latim *alteritas*, que significa ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro” (ABBAGNANO, 1998 p. 34-35). O princípio deste fenômeno refere-se àquilo que diz respeito à capacidade de se colocar no lugar do outro, no contato de um indivíduo com o outro: o comportamento, a relação estabelecida, o olhar direcionado. No entanto, observa-se que nem sempre este contato gera um comportamento, relação ou olhar positivos, amigáveis e respeitadores das diferenças existentes entre um ser e outro, nos quais

[...] emergem comportamentos marcadamente violentos que muitas vezes buscam impor “diferenças” e contradizem aquele projeto político-cultural ao afirmarem modos de vidas capazes, no limite, de ser negadores da alteridade, ou seja, impeditivos da existência mesma da convivência entre formas sociais plurais (PEREIRA *et al.*, 2000, p. 14).

Ocorrências de violência verbal e física, mostras de intolerância com relação ao diferente, são acontecimentos frequentes em vários segmentos sociais e, de forma mais frequente, no ambiente escolar de Ensino Fundamental, considerando que os agentes sociais da escola lidam com um público ainda em formação e que não necessariamente assimilou o princípio de colocar-se no lugar do outro, ou de ver e imaginar que o outro deva ser e agir conforme seus próprios parâmetros.

A escola, que vem se estabilizando cada vez mais em espaço de encontro de pessoas totalmente diferentes, pertencentes às diversas religiões e etnias, adeptas a costumes e hábitos distintos, tem sido palco de conflitos entre estudantes que ainda

não concebem que as pessoas sejam diferentes. Isso ocorre em decorrência da imaturidade, ou até mesmo da ausência desse ensinamento, tanto por parte da família que, por sua vez, pode ser fruto de uma geração que não entende a diferença do outro, quanto por parte da escola que, imersa em atividades de cunho pedagógico, com olhar voltado ao saber e ao fazer técnico-científico, não é capaz de estender seu ensino-aprendizagem formal a ensinamentos de condutas éticas e comportamentos respeitosos e a experiências humanas. Muitos profissionais entendem que essas atitudes devem ser ensinadas por suas famílias, e que a escola é o espaço onde se devem materializar esses ensinamentos. De fato, esse é o papel da família; o que, todavia, não exime a escola da responsabilidade de contribuir para que haja também essa formação cidadã.

Conflitos que resultam em insultos ou agressões físicas entre estudantes, em decorrência da intolerância por conta da cor, caracterizando-se em racismo, é realidade em muitas escolas públicas. O olhar sobre o outro – o negro – que, num passado muito recente, era visto unicamente pela perspectiva do passivo, inferior, pobre, feio, escravo, vai se abrindo à possibilidade de uma nova ótica, sob o panorama daquele que tem os mesmos direitos dos brancos. Por isso, concebe-se, aqui, a escola como um instrumento desencadeador da alteridade (e não somente a escola):

A busca pela inserção da alteridade como objetivo educacional que presume uma convivência democrática e igualitária entre diferentes grupos, recebeu denominações plurais também nas diferentes partes do globo, tais como: no mundo anglo-saxão – educação multicultural; na Europa – pedagogia do acolhimento, educação para a diversidade, educação intercultural (FLEURI, 2003, p. 497).

O trabalho com alteridade deve estar diluído em ações e atividades que permitam a oportunidade de o estudante colocar-se no lugar do outro; oferecer de forma contundente um ensino-aprendizagem que se traduz em uma prática colaborativa, para que ele compreenda o verdadeiro sentido de viver em harmonia numa sociedade marcada pela diversidade.

Entretanto, assim como em outras esferas sociais, essa temática encontra entraves e dificuldades para ser executada; e isso muito se deve a esse mundo contemporâneo, no qual as relações pessoais e interpessoais são permeadas pelo sentimento do favorecimento, oportunismo e pensamento, centrado na concepção de que o *eu* é a medida para todas as coisas. Esse parâmetro é contraposto quando o

sujeito se depara com o *outro*, cuja diferença já se expressa na cor da pele negra. No momento em que os demais aspectos são levados em consideração, como a cultura e a religião, a depreciação do outro fica mais acentuada, como resultado de um pensamento colonial que ainda está instalado na sociedade e, involuntariamente (digamos assim), segue se infiltrando, tanto no pensamento atual, como, sobremaneira, nas relações com o outro.

Por conseguinte, o espaço escolar não se difere de outros segmentos sociais, vez que reflete essa ideologia, na qual o diferente, especificamente o negro, é colocado numa condição de inferioridade, subalterna. Entretanto, é no entendimento da existência de grupos polares que a alteridade deve se fazer presente; é na consciência da divergência que a simetria do respeito deve residir, tendo em vista que

O diferente é o outro, e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou. [...] O outro é um diferente e por isso atrai e atemoriza. [...] Através do que há de meu nele, quando, então, o outro reflete a minha imagem espelhada e é às vezes ali onde eu melhor me vejo. Através do que ele afirma e torna claro em mim, na diferença que há entre ele e eu (BRANDÃO, 1986, p. 7).

A escola, portanto, pode ser o lugar de impressão e construção de uma nova ideologia; não somente de perceber e compreender uma disparidade entre as pessoas em todos os aspectos que formam o ser humano, mas de, sobretudo, desenvolver a competência de como conviver e lidar com a diferença. O ambiente escolar tem a possibilidade de um trabalho com a alteridade numa perspectiva pedagógica, quando promove atividades que ativem o respeito com o outro, que despertem o senso colaborativo e a compreensão de que, ao absorver o entendimento sobre o outro, conseqüentemente, o indivíduo entende mais sobre si mesmo.

O alcance sobre o que é o outro é elemento fundamental para a compreensão sobre si mesmo, enriquecendo sua própria identidade. Essa prática pedagógica deve estar pautada na afetividade, tendo em vista que “o acesso ao mundo simbólico se dá por meio das manifestações afetivas que permeiam as mediações que se estabelecem entre o sujeito e ‘o outro’” (LEITE, 2006, p. 24). Com isso, constata-se que o trabalho sustentado pelo princípio da afetividade pode invocar os mais variados sentimentos, positivos ou negativos, e lidar com as emoções sentidas na escola e/ou trazer à tona as emoções já vivenciadas em outros momentos, no que diz respeito ao contato com o outro, causando-lhe alegria ou sofrimento. No espaço escolar, essa

função é delegada ao professor, minimizando os efeitos que causam dor, e exaltando os que causam alegria e bem-estar. O aspecto emocional, bem como a afetividade, é parte importante e integrante no/do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, é primordial não desconsiderar o aspecto emocional do estudante, compreendendo que ele precisa sentir-se bem, cognitivamente e emocionalmente.

Como visto, é imprescindível que o sujeito esteja bem no aspecto emocional para que ocorra assimilação de conhecimento. No entanto, por vezes, neste, a ausência do bem-estar instala-se como o impedimento do processo de ensino-aprendizagem, visto que alguns estudantes afro-brasileiros enfrentam situações que abalam suas estruturas emocionais, com os problemas que têm, em função de sua cor/etnia, ocorridos no próprio ambiente educacional. O trabalho, nesse ambiente, às vezes inóspito e discriminatório para o estudante negro, parte da premissa de compreender o outro a partir da empatia, oferecendo não somente informações, mas condições emocionais para fortalecê-lo.

Verifica-se, entretanto, que o princípio da alteridade desperta a afetividade que demonstra uma preocupação com a formação do sujeito na íntegra, e que, pautados pela BNCC, “propõe que o indivíduo possa conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2016, p. 10).

A capacidade de entender-se parte de uma diversidade perpassa pela compreensão de identidade, pelo sentimento de pertencimento, e decorre do processo de inclusão ou exclusão. Quando o lugar onde o sujeito vive e convive permite sua interação com o meio, compartilhando experiências, de modo que se sinta à vontade para ser o que sua essência humana determina, a pessoa está assumindo e vivendo sua identidade, sentindo-se parte desse espaço, configurando-se, assim, o sentimento de pertencimento e inclusão. Essa sensação atribui ao sujeito um eixo de centralidade no trânsito de vida que lhe permite ida e volta, sentimentos de segurança, referência de condutas de vida, deleite dos hábitos e costumes, sem a necessidade de escamotear suas ações. Tudo reverbera sua identidade e reforça o sentimento de pertença. Todos esses atributos oferecem condições, além de racionais, afetivas, para entender-se como sujeito em uma sociedade que prescinde que o cidadão esteja preparado cognitivamente e emocionalmente. Por essa razão, deve-se incluir na pedagogia escolar o trabalho afetivo pautado na/pela alteridade.

O sujeito social que está posto transita em espaços da alteridade, em um mundo de *outros*, onde as representações sociais se fazem perceptíveis, e o sujeito precisa desenvolver sua identidade social. Em todo momento, o sujeito penetra o universo do outro. O advento tecnológico e o desenvolvimento dos meios de comunicação favorecem oportunidades de vivências outras, mediante o contato, cada vez mais frequente, com o outro, ainda que em outro espaço, físico ou virtual. Dessa forma, o sujeito social constrói, reconstrói e desconstrói sua identidade no contato com os *outros*, com o mundo dos *outros*, ressimbolizando suas concepções, transmutando e/ou fortalecendo seus valores.

3 PROVÉRPIO AFRICANO: DIMENSÕES CULTURAIS, LITERÁRIAS E FILOSÓFICAS

A cultura retrata um aspecto importante do povo, posto estar associada à realidade das pessoas, às suas vivências. Vale endossar que muitos provérbios africanos foram concebidos antes mesmo de qualquer espécie de escravidão e descolonização dos povos negros. Explicitando todo acúmulo de sabedoria, “é preciso observar que a época em que os provérbios foram criados [...] compreende um vasto período histórico a transpirar antes da colonização, um período em que Mûntu africano era capaz de criar e pensar livremente” (FU-KIAU, 2001, p. 78-79), e que foram explanados profundamente pelo teórico Kimbwandende kia Bunseki Fu-kiau, estudioso da religião africana e da civilização Bantu-Kongo, que expande o estudo da cosmologia africana ao entendimento da representação do provérbio para as sociedades africanas, na tentativa de conectar o leitor às tradições mais antigas e poderosas. Contudo, enfatiza-se que, decorrido o período de sofrimento e negação do negro enquanto cidadão, a sabedoria popular africana continua se expandindo, através da produção e propagação provérbios.

Far-se-á, aqui, um breve resgate histórico do provérbio. Abordar-se-á, primeiro, de modo geral, o provérbio e, depois, especificamente, o provérbio africano. Provérbios são frases que perduram no tempo, vez que vêm circulando na sociedade, desde remotas épocas, até os dias atuais, em pleno século XXI. Não se sabe, com exatidão, o período histórico do surgimento desse gênero. Sua origem é remota, e não pode ser comprovada, porque não puderam ser arquivados. Isso ocorreu pela ausência de documentos que atestem sua existência, ou porque pertenciam apenas à tradição oral, e não recebiam a mesma importância do texto escrito. Talvez, possíveis registros tenham se perdido no decorrer do tempo. No entanto, segundo estudos antropológicos, datam-no do início da era civilizatória, quando a escrita ainda não existia, mas o provérbio já guiava a comunicação das pessoas, baseado apenas na oralidade, encenando atitudes populares. A palavra provérbio, segundo a análise apresentada por Claudia Maria Xatara e Thais Marini Succi, no artigo *Revisitando o conceito de provérbio*, apresenta em escala crescente e convergente algumas definições e variantes, origina-se do latim *proverbium*:

Provavelmente a origem da palavra provérbio seja até religiosa e não seria de se estranhar, ao se decompor provérbio, como alguns autores acreditam,

que ele tenha derivado de pro (em vez de, no lugar de) + verbo (palavra de Deus), ou seja, no lugar da palavra de Deus, já que nele sempre se encerra um conselho, uma admoestação. (XATARA; SUCCI, 2008, p. 37).

De acordo com o que se entende dos provérbios e dos contextos em que são utilizados, pode-se depreender que os mesmos eram, inicialmente, religiosos; faziam e fazem parte da formação cultural do grego, romano e egípcio. São sentenças frasais e/ou textuais que datam de milhares de anos, advindas da necessidade fundante de uma comunicação pedagógica, efetiva, coerente e curta, a partir de construções, sobretudo, racionais, além de emocionais. Seus registros escritos deram-se, primeiro, pelos hebreus, há pelo menos cinco mil anos. Segundo Albuquerque (1989),

Os 'sebayts' (ensinamentos), equivalentes aos provérbios atuais são citados desde o terceiro milênio a.C. Entre os hebreus e os aramaicos o provérbio representava a palavra de um sábio. No século VI a.C. aparecem as *Palavras de Ahiqar* e no século IV a.C. os *Provérbios de Salomão*. Entre os gregos, 'gnômê' (pensamento) e 'paroemia' (instrução) cobrem as noções de provérbio, sentença, máxima, adágio, preceito etc., aparecendo em obras de Platão, Aristóteles e Ésquilo [...]. (ALBUQUERQUE, 1989, p. 35).

Com o decorrer do tempo, os provérbios foram se tornando cada vez mais populares, e se fazendo presentes em contextos cada vez mais diversificados. Os provérbios bíblicos, anteriormente os saberes mais respeitados, foram cedendo espaço aos saberes precedidos e evocados pelos provérbios de origem popular. Steinberg (1985) adverte que não somente a localização temporal do provérbio é imprecisa, como também a localização geográfica do mesmo. No entanto, tratar-se-á, aqui, do provérbio africano, cuja autoria esteja no anonimato, e a nacionalidade continental seja possível precisar.

Embora se perceba a presença e o uso contínuo do provérbio, desde colocações mais eruditas às mais simples, e façam parte da vivência e do imaginário das pessoas, estudiosos relatam a dificuldade em conceituar o provérbio devido à sua profundidade filosófica. São vários os autores que tentam defini-lo da forma mais coerente possível, para compreender suas propriedades e assegurar a classificação correta de um texto enquanto provérbio. Diante da vasta gama de conceituações de provérbios, e da necessidade de adotar uma definição para o delineamento do projeto, assevera-se que o

[...] provérbio é uma unidade léxica fraseológica fixa e, consagrada por determinada comunidade linguística, que recolhe experiências vivenciadas em comum e as formula como um enunciado conotativo, sucinto e completo,

empregado com a função de ensinar, aconselhar, consolar, advertir, repreender, persuadir ou até mesmo praguejar (XATARA, 2002, p. 13).

Através dessa definição, é possível perceber os diversos vieses pelos quais se configuram o conceito de provérbio, perpassando pela formação de caráter ideológico e prático, haja vista que parte das experiências humanas assumiram uma condição também pedagógica, vez que exerce a função de trazer um aprendizado por meio da mensagem que dele se pode codificar, além de tantas outras subliminares.

É sabido que as características estruturais e funcionais do provérbio estão vinculadas, sobremaneira, ao seu uso social, no qual o usuário respalda-se nesse texto de autenticidade conhecida, e de caráter coletivo, como argumento de verdade. Referendado por uma comunidade para sustentar sua tese, é a retomada da palavra alheia. Os provérbios trazem, em seu bojo, um denominador comum no acervo de cada país, qual seja, apresentam uma universalidade, por tratar de temas que estão relacionados à convivência social harmoniosa, que são tomados como valores universais, independente da cultura, a saber: o respeito mútuo, a solidariedade, a preservação do meio ambiente, entre outros. Entretanto, é mister afirmar que os provérbios exaltam aspectos culturais de uma determinada localidade, sem subjugar os valores de outra. Sobre esses aspectos, entende-se que

[...] todas as culturas possuem seu próprio acervo de provérbios, representativos de valores locais e que, justamente por carregarem valores compartilháveis, se propagam em larga escala e podem se mesclar, se fundir e se moldar a outras culturas, motivo pelo qual uma pretensa busca por suas origens se revela um trabalho árduo e de difícil comprovação. (AZEVEDO, 2014, p. 9).

Vê-se, então, que o provérbio africano, ou sentença proverbial, está imbuído de valores da cultura africana e, embora se expresse por meio de um texto curto, composto por poucas e simples palavras, tendo em vista sua origem na cultura oral, assim como os demais, também imprime um texto. Os provérbios defendem uma tese, uma ideia; promovem ensinamento para o bem-estar e para uma convivência humana e social menos conflitante, e são proferidos em momentos convenientes e em contextos que incidem pela promulgação de uma concepção – nesse caso, o provérbio – que está estreitamente relacionado à situação ali vivenciada.

Para o africano, o provérbio é parte integrante de sua cultura, especificamente no que tange à linguagem, pois se origina da cultura oral e da perpetuação de

tradições, hábitos e costumes, que estão diluídos e compreendidos nos dizeres proverbiais. Para Fu-Kiau (2001), os provérbios resguardam uma linguagem secreta e sagrada na comunicação dos povos africanos ancestrais; e, mais que isso, esses dizeres revelam a organização estrutural de uma sociedade e ressaltam sua dimensão ideológica e filosófica, afirma o autor. Eles retomam a premissa de que devem ser utilizados pelos mais velhos, pois somente a experiência e a maturidade dos idosos permitiriam o uso mais adequado do provérbio. O autor ainda enfatiza outra máxima: o reconhecimento de que o dizer proverbial nasce de um coletivo, de uma vivência, de um contexto que corrobora para o surgimento e posterior aplicação do provérbio.

Os provérbios africanos atravessam gerações e trazem valores sociais, cristãos, humanizadores, como amizade, amor e respeito ao próximo, perseverança, solidariedade; sentimentos e reflexões múltiplas que podem ser despertadas:

Os provérbios são parte da história dos africanos e constituem valores de referência e criatividade, seja na oralidade ou na escrita. Tudo isso não seria capaz, se essas sociedades “primitivas” não tivessem valorizado seus conhecimentos, interiorizado seu espírito e arquivado esta transmissão oral. Eles são o legado da sabedoria de milhares de anos, resistem à violência dos colonizadores e devastadores (OLIVEIRA, 2016, p. 46).

Esse gênero textual, carregado de ensinamento e sabedoria popular, em poucas palavras, transita oportunamente entre o passado, presente e futuro; assume sua condição atemporal e expressiva, pois pode ser aplicado em diversas situações e momentos, gerando o que se pode denominar de *letramento literário*, definido pelo professor e pesquisador Rildo Cosson como “processo de apropriação da literatura enquanto linguagem” (COSSON, [s.d.]).⁵

Esse letramento literário fica nitidamente claro quando o indivíduo se apropria de um dizer proverbial para ilustrar o seu pensamento; utiliza-se da autoria de sabedoria popular como aplicação e alegoria para situações que vivenciam em seu cotidiano, despertando suas capacidades interpretativas. Maingueneau esclarece que “ao enunciar um provérbio sem marca que o identifique como tal, o locutor põe o leitor na posição de um membro da comunidade que partilha um mesmo *thesaurus*” (MAINGUENEAU, 2011, p. 44), ou seja, um mesmo tesouro. Os provérbios africanos, elaborados num dado momento da história daqueles povos, se consolidam como

⁵ Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>>. Acesso em: 4 jan. 2019.

enunciados produzidos por sujeitos históricos e sociais, que se absorvem da conveniência propiciada pelas condições de produção, e vai se disseminando às condições de recepção adequadas, tendo em vista que o texto está intimamente ligado ao contexto local, pois integra as condições culturais e sociais que envolvem sua elaboração.

A leitura e análise dos provérbios africanos, especificamente em sala de aula, propiciariam um elemento condizente à promoção de uma educação multicultural, e motivariam uma apreciação mais eficaz, no que tange à temática afrodescendente, permitindo interpretações e releituras. A proposta aqui, mas não na mesma grandeza, assemelha-se ao que propõe o antropólogo Kabenguele Munanga, estudioso do racismo na sociedade brasileira, que organizou o livro *Superando o racismo na escola*, uma coletânea que contém textos de 11 autores especialistas em educação, com a finalidade de defender a inclusão social e o combate à exclusão social, étnica e racial, na propositura de políticas públicas, por meio do fomento da formação cultural do Brasil, caracterizada pela miscigenação e diversidade. Portanto, o objetivo é oferecer instrumentos e conhecimento para que o aluno reconheça a importância da contribuição africana para a cultura brasileira, vez que

[...] o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

A ideia ainda é intensificar o entendimento das relações que se estabelecem entre a cultura africana e o provérbio africanos com os contextos reais de uso, tanto no continente africano, quanto no Brasil, com a finalidade de promover informações necessárias e contundentes ao estudante, para que se sinta preparado para as produções orais e escritas, enquanto vozes ressonantes de pensamentos, sentimentos, denúncias, conflitos e realidades colocadas, queridas e requeridas.

Mais que um aspecto cultural dos povos africanos, pode-se indicar que os dizeres proverbiais, sua propagação pelo território brasileiro, e o caráter fundante para a criação de provérbios de origem brasileira e afro-brasileira – ressalta-se que existem

milhares, levando em consideração a imensidão do continente africano e das diversas culturas dessas localidades – tomaram uma proporção que, na atualidade, pode-se denominar de elemento de luta e resistência. Ainda no intento da autoafirmação cultural, vê-se que o provérbio africano permanece intacto, forte, perene, admoestando certos comportamentos, ou servindo como parâmetro de moralidade para gerações futuras.

3.1 Diáspora africana: dispersão proverbial

A diáspora africana, subjungando o negro à condição de escravo, impulsionada pelo desejo de lucro econômico e pelo preconceito racial, marca negativamente a história do milênio anterior ao atual. Segundo o dicionário *online*, *diáspora* define-se pela “dispersão de um povo em consequência de preconceito ou perseguição política religiosa ou étnica”. Entretanto, este trabalho funda-se numa análise mais minuciosa e recente da diáspora, apresentada pelo teórico Willian Safran, através de duas premissas: “comunidades de minorias expatriadas”, (1) que são dispersas de um centro original para, pelo menos, dois lugares periféricos; (2) que mantêm uma “memória, visão ou mitologia sobre a pátria original” (CLIFFORD 1997, p. 304). O autor endossa sua tese, afirmando que o diaspórico vive o desejo do retorno ao lar, mas o vê como utópico. Far-se-á, nesse momento, um recorte ainda mais delimitado e definitivo da diáspora, aqui levada em consideração a africana:

A diáspora africana é o nome dado a um fenômeno histórico e social caracterizado pela imigração forçada de homens e mulheres do continente africano para outras regiões do mundo. Esse processo foi marcado pelo fluxo de pessoas e culturas através do Oceano Atlântico e pelo encontro e pelas trocas de diversas sociedades e culturas, seja nos navios negreiros ou nos novos contextos que os sujeitos escravizados encontraram fora da África⁶.

Evidencia-se, contudo, que se vive a era da aceitação de culturas outras, bem como do entendimento de que a compreensão da diversidade cultural se sustenta na perspectiva da construção de um mundo mais justo, porque a interculturalidade, para a professora equatoriana Catherine Walsh, em sua obra *Interculturalidad, Estado, Sociedad, Luchas (De) coloniales de nuestra época*, é a construção de um novo espaço epistemológico com

⁶ Disponível em: <<https://www.infoescola.com/historia/diaspora-africana>>. Acesso em: 21 mar. 2020.

um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (WALSH, 2009, p.11).

Apesar de a escravidão se configurar numa página revoltante, dolorida e desonrosa, qual seja, o aviltamento da história da humanidade, a diáspora africana recente (período da escravidão negra pelos países europeus colonizados entre os séculos XVI e XIX) exporta para outros continentes, como a América, não somente um corpo negro, uma força de trabalho braçal, mas uma cultura, o legado da sabedoria de milhares de anos, como os seus dizeres proverbiais, que se dissipam na mesma proporção que a escravidão. Entretanto, apesar da dissipação proverbial, assim como dos demais aspectos culturais provenientes do continente e do povo africanos, simultânea e paulatinamente, vão ocorrendo a descaracterização e recriação do mesmo, porque o processo diaspórico – aqui é enfatizado o termo processo, visto que acontece de forma vagarosa e contínua – consiste em um movimento, no qual o indivíduo segue se despidendo das características que revelam sua nacionalidade. O sujeito diaspórico vai se distanciando das referências que ancoram sua personalidade, e de sua língua materna, ficando, assim, reduzidas as possibilidades do ato de comunicação com os seus e, inclusive com o país em que ora se estabelece, desprendendo-se de crenças, normas, padrões de comportamento, que aqui sofreram inevitáveis transformações; enfim, de tudo que modelava a fisionomia social africana original.

Com base na análise feita por Albert Memmi (2007), na obra *Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador*, que se consolidou como um documento relevante para a compreensão dos perfis do colonizador e do colonizado, observa-se que a intenção de instalar o sentimento de não-pertencimento no colonizado é intrínseco do colonizador, a partir da verificação de que “o colonizado não desfruta de nenhum dos atributos da nacionalidade; nem da sua, que é dependente, contestada, sufocada, nem, bem entendido, da do colonizador” (MEMMI, 2007, p. 137).

O fato é que o colonizado/diaspórico perde suas raízes e não tem a possibilidade de restituí-las e fincá-las em outro território, pois o colonizador utiliza desse processo de alienação, mediante à submissão de condição escravocrata, como

mecanismo para também legitimar sua colonização. O autor Albert Memmi continua sua análise, esclarecendo que o indivíduo colonizado, passado pelo processo de colonização, de diáspora, jamais vive as experiências de cidadania, e nunca mais degusta do sentimento de nacionalidade, vez que não tem um lugar no país, na cidade que, pessimamente, reside.

“Quase sempre expropriado na vida econômica e social, ao integrante do grupo subalterno lhe é roubada também a possibilidade de falar de si e do mundo ao seu redor” (DALCASTAGNÉ, 2008, p. 81). Essa expropriação repercute, ainda, no campo literário, no qual, como já sabido, a voz negra não tem representação ideológica, tais como outros integrantes da sociedade, como o pobre, o idoso, a pessoa portadora de deficiência, se referendando como mais um veículo de exclusão e marginalização, segundo indicação da autora Regina Dalcastagnè, em seu artigo *Vozes nas sombras: representação e legitimidade na narrativa contemporânea*.

A crise existencial do diaspórico representa a crise do homem negro no mundo moderno, pós-moderno e, um pouco mais amena, na contemporaneidade, marcada pela busca da autoafirmação e reexistência. Essa mutilação social e histórica do povo africano permeia sua sobrevivência no território brasileiro, reafirmando cotidianamente os dogmas europeus. No entanto, mesmo na passividade subalterna, alguns elementos, como os provérbios africanos, conseguem ecoar e se escoarem pela localidade, através de vozes negras e também brancas. No íntimo da diáspora africana, os provérbios, fortemente caracterizados pela tradição oral, foram sendo transmitidos e desvelados em qualquer localidade onde se fizesse presente a figura de um negro escravizado, sobretudo os mais antigos, porque

[...] os provérbios africanos atravessam fronteira e se distribuem pelo continente europeu e americano através da diáspora. E muitas vezes, os mesmos acabaram sendo preservados na escrita colonial e pós-colonial. Na diáspora, os conhecimentos proverbiais continuam sendo transmitidos pela sabedoria dos mais velhos (OLIVEIRA, 2016, p. 46).

Segundo afirmação do autor, pode-se verificar que os provérbios africanos, ou os ensinamentos através deles, delineiam, inclusive, a escrita do período colonial, e a do posterior a este. Ademais, também funcionam como fios condutores para o comportamento e a ação do homem colonizador.

A disseminação dos provérbios africanos acontece na diáspora, através de uma rede de oralidade das gerações mais velhas para as mais novas, com as mesmas

finalidades religiosas, pedagógicas e moralizantes. Merece destaque o fato de que o processo de descaracterização não interferiu na originalidade dos provérbios africanos e, mesmo pertencente à tradição oral, mais vulnerável a modificações, não sofreu alterações com o decorrer do tempo, salvaguardadas as questões relacionadas à tradução de línguas africanas nativas, ou de seus colonizadores, para a língua portuguesa.

O colonizado experiência, abruptamente, outros dizeres, em outras terras que apresentam mensagens opostas aos provérbios africanos, pois não trazem alento, perseverança, tampouco ensinamento ético. O contato com a língua portuguesa, no Brasil, ocorre num cenário de humilhação e sofrimento, num contexto em que o indivíduo é desnacionalizado, e tem interrompidas sua liberdade, sua autonomia e a possibilidade de conduzir sua vida em conformidade com suas necessidades e expectativas, sujeitando-se, coercitivamente, à condução do outro, em regime desumano, escravocrata. Essa situação conflitante de deslocamento forçado, ocorrido até o século XIX, e a falta de reconhecimento de sua própria identidade se prorrogam até os dias atuais – com menos força, pois já se encontra uma geração que assume sua negritude, e o faz orgulhosamente –, como reflexo de um período em que o povo negro permanece na subalternidade, e às suas características físicas e costumes de vida são atribuídos os mais perversos e indecorosos predicados.

Essa conjuntura provoca um efeito de recusa identitária, na qual, segundo o autor Albert Memmi (2007), o sujeito não se permite assumir sua condição de negro, principiando com uma atitude individual, mas se fortalecendo através de um comportamento com base na coletividade, porque “o conflito de gerações pode e deve se resolver no conflito social; inversamente, ele se torna, assim, fator de movimento e de progresso. As jovens gerações encontram no movimento coletivo a solução de suas dificuldades, e, ao escolherem o movimento, aceleram-na” (MEMMI, 2007, p. 139). Analisando essa teoria, assevera-se que, desde o final da década de 1950, o movimento coletivo surge como uma alternativa de autoafirmação. Entretanto, somente há pouco, se materializa em grupos ativos e atuantes, em vários lugares no país.

O processo diaspórico, enviesado pela imposição do branqueamento, submerso em sua subjetividade individualista e egoísta, jamais preambulou nem nos mais sublimes pensamentos, pelo entendimento da existência de uma sociedade multicultural, desencadeando a concepção de uma sociedade única, branca, em que

“em nenhum momento se discutiu a possibilidade de consolidação de uma sociedade plural em termos de futuro, já que o Brasil nasceu historicamente plural” (MUNANGA, 2008, p. 85), mas engendrado pela discriminação racial e pelo pensamento unilateral europeu, tal qual sugere Kabenguele Munanga, em *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*, com uma reflexão acerca do processo de mestiçagem na construção identitária da população brasileira, e na concepção de que um pensamento plural é o alicerce para a construção de um pensamento heterogêneo, de natureza complacente, pautado em valores genuinamente respeitosos e solidários, ensejando a construção de um sujeito social.

3.2 Autoria negro-diaspórica

O processo de produção textual envolve elementos básicos e imprescindíveis, como temática, estrutura, contexto. Nesse momento, adentrar-se-á no universo de autoria, que se encontra na gênese de qualquer produção textual oral ou escrita, apresentando um determinado conhecimento e/ou sustentando uma determinada tese. O autor J. P. Bronckart (1999) afirma que o “autor” é então compreendido como o agente aparentemente responsável pelas operações que dão ao texto seu aspecto definitivo e teórico, de conhecimento adquirido durante toda a vida, ou seja, é “aquele que está na origem” do ato de escrever, e é por ele responsável.

Nesse sentido, verifica-se que o texto se converte em um ato, cuja responsabilidade é inteiramente atribuída ao autor, pois, além da linguagem discursiva usada para expressar o pensamento, utiliza-se de outro componente fundamental: as faculdades cognitivas do sujeito-autor, permitindo uma articulação entre os aspectos sociais e históricos, que vão deixando marcas visíveis ou implícitas em sua produção textual. Pêcheux (1995) salienta que não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia, de modo que, ao criar um texto, independente da tipologia e gênero, talvez, involuntariamente, imprima-se um conjunto de ideias que revelam o contexto do seu autor, quais sejam: a escrita é o resultado das relações que estabelece, das ideologias que acredita, e que, através de sua pronúncia, tende a se propagar pelos espaços físicos da sociedade, e emocionais do indivíduo.

Por tratar-se de autoria de provérbio africano, *corpus* desse trabalho, cujo texto se consolida, em primeiro plano, na tradição oral para, posteriormente, concretizar-se

na escrita e na tradição cultural, embora desconhecida, também apresenta uma autoria que é reveladora dos valores imbuídos em sua sociedade, tendo em vista que

[...] assumir a autoria, colocando-se na origem de seu dizer é fazer do dizer algo imaginariamente 'seu', com 'começo, meio e fim', que seja considerado original e relevante, que tenha clareza e unidade. E, dessa maneira, responsabilizar-se pelo que foi dito e pelo que foi silenciado (ORLANDI; LAGAZZI-RODRIGUES, 2006, p. 93).

Até mesmo o silêncio, ou o que não foi dito, transmite uma mensagem, cuja responsabilidade é do autor. No entanto, questiona-se sobre até onde vai a responsabilidade do autor na escrita e na sua compreensão desta. Sobremaneira, entende-se que o conteúdo do texto tem relação direta com sua autoria, apresenta a síntese de seus pensadores e das conjunturas que o conduziram a tal concepção, explanando, através de pensamentos não tão somente seus, mas de outrem, todo o caminho que fora percorrido para a produção de conceitos e ideologias.

A autoria de um texto se posiciona em um dos lugares mais importantes do próprio texto, porque sua identificação também pautará a ideia que se tem do autor, e, desse modo, a autenticidade e validade do texto ou do discurso. Sua completude de compreensão está associada ao nome de quem o produziu, e vem se consubstanciando como um forte marcador, no decorrer do tempo. A veracidade do discurso se faz valorativa conforme o valor de quem o produz e, por essa razão, há sempre a necessidade de nomear os discursos que se propagam em diversos espaços sociais, políticos, acadêmicos, culturais, entre outros, pois, "a noção de autor constitui um momento crucial na individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas, na história da filosofia também, e nas das ciências" (FOUCAULT, 2001, p. 267).

A existência da história de autoria negra deveria ser semelhante a de qualquer outra; mas, por circunstâncias do contexto diaspórico e escravagista, foi negada e desprezada, durante séculos, ocasionando o silenciamento das vozes negras nesse período – o que não significa que deixaram de existir, ou que não tenham continuado a ressoar nos bastidores da sociedade. Essas vozes negras propagam suas autorias negras que, por sua vez, registram sua cultura; e, mesmo invisibilizadas, entrecortam a construção da sociedade brasileira. Entretanto, em nome do racismo, foram depreciadas.

A escravidão e a violência às quais os povos negros africanos foram submetidos não interromperam o processo intelectual de autoria de provérbios, sendo alguns destes resultantes da opressão que sofreram. Após o traumatizante processo diaspórico, o povo negro segue firmando-se autor de dizeres proverbiais, assumindo, agora, outra conotação: o resgate da valorização de sua cultura que, por séculos, foi reduzida a nada pelas nações europeias colonizadoras. Esse resgate não vem impresso nas palavras escritas nos provérbios, mas na oportunidade de ver-se livre como outrora para, através de suas experiências, novamente, perpetuar esse conhecimento, concretizado também nos provérbios.

Resta claro que, além de provérbios, a África tem uma literatura vasta, cuja grandeza não será analisada nesse recorte. Atualmente, se encontra, no cenário brasileiro, tantos outros textos e discursos de autoria negra e, por que não denominar “negra-diaspórica”, se tantos de nós somos descendentes desses que, durante um período, foram diaspóricos?

Estritamente falando, nota-se que “a miséria excessiva da maioria reduz ao extremo as chances estatísticas de ver nascer e crescer um escritor. Mas a história mostra-nos que só é preciso uma classe privilegiada para abastecer de artistas todo um povo” (MEMMI, 2007, p. 149). Entretanto, contrapondo-se parcialmente aos fatos históricos, vislumbra-se, atualmente, a predominância de um pensamento que prima pela diversidade como elemento de enriquecimento artístico e, apesar de toda condição precarizada que acomete grande parcela dessa população, há muita produção autoral negra de caráter intelectual e artístico.

Mais que uma obra artística, as produções negras e negro-diaspóricas ocupam um lugar de posicionamento ideológico no mundo contemporâneo, vez que revelam os conflitos que afligem a comunidade negra, os percalços e dificuldades que pulverizam sua sobrevivência social, econômica e cultural, e as adversidades que permeiam suas práticas sociais, mostrando a faceta preconceituosa da sociedade brasileira, que tenta escamotear a discriminação, inclusive, da escrita negra. Mas, assevera-se que

[...] todo uso da palavra envolve ação humana em relação a alguém, em um contexto interacional específico no qual ocorre a busca pela apropriação, a batalha pelas palavras e seus sentidos, a disputa por identidades sociais. E onde também se configuram as relações dialógicas de reexistência inscritas em um processo que envolve negociação, reinvenção e subversão de relações assimétricas de poder. Por mais simples que seja um enunciado, ele

sempre se dirige a alguém e carrega um posicionamento, uma ação frente à realidade em que vive (SOUZA, 2011, p. 55).

Conforme enfatiza Souza (2011), a palavra artística dirige-se a alguém e, às vezes, mesmo despretensiosamente, marca a identidade de seu autor, pois, no momento da produção oral ou escrita, este não consegue se desvencilhar de todos os valores e concepções que pautam o seu desenvolvimento como pessoa e cidadão. Esse autor busca, através de sua palavra, estabelecer uma relação dialógica do seu reduto com seu interlocutor, que pode ser individual ou coletivo, na produção de sentido, que imprime também uma relação de poder entre o branco e o negro.

Atualmente, entretanto, intenciona-se prover uma ressignificação de toda problemática que envolve a situação do negro, em face da construção de uma sociedade multicultural. Tais autorias, mergulhadas no universo desse povo, revestem de sentido a palavra artística, que se torna visível e identificável, guarnecendo de responsabilidade o seu autor que, embora considerado responsável pelo que diz, não pode ser responsabilizado pela compreensão provocada no outro, que, por sua vez, vai absorver o texto ou discurso com base em suas próprias concepções e ensinamentos. Todavia, é o direito ao *lugar de fala* (RIBEIRO, 2017), o direito de proferir discursos, que sintetiza prerrogativas, na perspectiva de equivalência entre os falares e os discursos entre brancos e negros, que estão na égide da produção e tangenciam o processo de autoria nos textos negro-diaspóricos.

Não obstante, sabe-se que a autoria negra é negligenciada há algum tempo, sobretudo na literatura, pois, nesta, não havia lugar de fala para as vozes negras que não apareciam ou, quando discretamente presentes, tornavam-se dissonantes, diante de um cenário de europeização, no qual se ratifica que o portador vocal da literatura contemplava o homem, branco, pagador de impostos, com características europeias, eximindo-se de vozes negras, femininas, e negras femininas.

No entanto, como já posto, a literatura é um espaço de criação e difusão de discursos, e “a autoria há de estar conjugada intimamente ao ponto de vista. Literatura é discursividade, e a cor da pele será importante enquanto tradução textual de uma história própria ou coletiva” (DUARTE, 2010, p. 127). Ao tomar posse de um *lugar de fala* na literatura, através da autoria, enquanto disseminador de mensagens, o povo negro inculca certos valores e dita normas de comportamento condizentes com sua concepção.

Vale ainda endossar que, além da oportunidade de ocupar espaço privilegiado na literatura, quando tem garantida a legitimidade de seu *lugar de fala*, no momento em que o povo negro assume a autoria textual, simultaneamente assume autoconhecimento e autonomia para direcionar o seu dizer e fundir o seu discurso; é recolocado numa condição ativa e libertária, e propicia uma relação com outras vozes negras que, juntas, trabalham na desconstrução de um pensamento historicamente opressor e colonial, e na construção de sentidos que promovam à sociedade a conferência de olhares sob outros vieses de sociabilidade, com vistas à igualdade, resultando em um pensamento decolonial. “Assim, ao superar o discurso do colonizador em seus matizes passados e presentes, a perspectiva afroidentificada configura-se enquanto discurso da diferença e atua como elo importante dessa cadeia discursiva” (DUARTE, 2010, p. 130). Então, o discurso do colonizador deve ser neutralizado pelo do colonizado, por meio da autoria, inclusive, da produção literária, o que se constitui, progressivamente, em práticas e ideologias pragmáticas de ressignificações, bem como no enfretamento às interdições e restrições no âmbito social e literário.

Diante de tantas análises já executadas sobre a abrangência da literatura, pode-se concluir que esta, durante muito tempo, foi um instrumento de aparelhamento do Estado, no qual eram evacuadas as vozes e os discursos de/e para uma sociedade branca elitista, que corroboravam para a manutenção da segregação entre os brancos e os negos, e os pertencentes às classes desfavoráveis, marginalizadas, haja vista que “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 1996, pp. 08-09).

A par disso, assevera-se que os discursos autorizados pelo Estado, com intenção hierárquica, e homogeneamente branca, concebem-se no lugar do controlador das ideias e das relações interpessoais, que eram legitimados pela literatura. De forma conotativa, conduz o leitor a embrenhar-se num universo uníssono e acrítico, sem se aperceber seduzido por vozes e discursos que dissipam a superioridade de um elemento (cultura, pensamento, teoria), em detrimento de outro, e o distanciando da possibilidade de adentrar em outros universos, sustentando a tese da inexistência e/ou da inferioridade de outros dizeres, de outras autorias.

Contudo, estamos diante de uma literatura em processo de transformação e redimensionamento dos valores que, por ora, perpetuou, com abertura para “a noção de uma escrita como formadora de subjetividades, podendo ter um papel de resistência aos valores prescritos socialmente” (PARANÁ, 2008, p. 56). O texto literário pode se consolidar num meio de absorção de valores diferentes, integrando um instrumento de acesso à autoria de diversas vozes e olhares que divergem em suas acepções, mas se convergem na igualdade do direito à socialização de ideias. A viabilidade da autoria negra, alcançada há pouco e paulatinamente, na literatura, representa, antes de tudo, o direito ao espaço intelectual – que ainda encontra entraves e discriminação –, antes cedido somente ao branco que, por sua vez, descreve suas narrativas e opiniões com base em suas condições majoritariamente plausíveis e favoráveis.

Através do discorrido até aqui, observa-se que a existência da autoria está diretamente ligada ao *lugar de fala* na literatura. A autoria negra se desenvolve na mesma proporção da percepção do *lugar de fala* no texto literário e, quando se exige a subsistência desse espaço no campo literário para a voz do subalterno, “estamos dizendo, principalmente, que queremos e reivindicamos que a história sobre a escravidão no Brasil seja contada por nossas perspectivas também e não somente pela perspectiva de quem venceu” (RIBEIRO, 2017, p. 47).

É, por diversas vezes, essa face opressora e violenta da história do desenvolvimento mundial, do ponto de vista do colonizado, da vítima, que se pretende ocultar, para evitar um mal-estar na sociedade branca. A recusa à audição dessa voz subalternizada, que se expande por meio da autoria negra, configura-se na recusa em admitir e reconhecer as agruras que permeiam a sobrevivência negra, ainda na sociedade do século XXI, como consequência de todo período mercantil escravagista, que perdurou por três séculos. O lugar de fala sendo ocupado pela autoria negra é uma quebra no sistema de hierarquização social branca.

Logo, pode-se, temporariamente, definir que a autoria negra na literatura se refere à legitimidade das vivências nas perspectivas cultural e política, nas quais são retratados seus elementos culturais e todas as mazelas sociais prevalentes da política de segregação que incidem sobre a vida da população negra, de outrora e de agora. Estabelecer um diálogo através do processo de escrita com o leitor apresenta dois vieses: (1) possibilidade do acesso a um espaço intelectual ainda majoritariamente branco (poesia, música, dança), na condição de negro ou afrodescendente, sem o

caráter de adjetivado pejorativamente; e (2) a utilização desse espaço para extravasar vozes subalternizadas e silenciadas durante muito tempo que, além de dar vazão às agruras sofridas, pode revozeá-las revestidas pelo caráter da representatividade, do “empoderamento”, e da resiliência, que fortalecem a luta diária pela resistência e reexistência.

Sendo assim, o processo de autoria negra na literatura baliza a construção de espaço de constituição identitária, que vai se desvencilhando da concepção de vozes marginais e estereotipadas, e vai se renovando com outros sentidos legitimados pela literatura, que garantam idoneidade e fidedignidade, sem a disseminação da discriminação e do preconceito racial. Sendo o autor responsável pelo que diz, um discurso que imprima igualdade, equidade e valorização deve ser constante na autoria negra, porque “os saberes produzidos pelos indivíduos historicamente discriminados, para além de serem discurso importantes, são lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias” (RIBEIRO, 2017, p. 42). Nesse sentido, essa autoria fortalece o discurso do negro em seu lugar de fala, e o coloca no mesmo patamar do discurso do branco, já cristalizado pela literatura, com vozes ressonantes, na perspectiva de uso social, promovendo uma atitude ativa e responsiva, redefinindo as concepções e os juízos de valor dos elementos que imbricam a cultura e a denominada cultura negra.

3.3 Coletivos sociais: da vivência à autoria do texto literário, e vice-versa

Fazer-se parte integrante de um grupo está na égide da maioria das pessoas, especialmente do jovem e adolescente que, ainda em fase de autoconstrução, procura desenvolver práticas semelhantes às de seus pares, para sentir-se igual e, por conseguinte, aceito. Vê-se, então, que sua individualidade vai se diluindo na coletividade que, por sua vez, vai se formando e se caracterizando pelo conjunto de afinidades e atitudes que singularizam determinado grupo. Pode-se observar que os grupos já estão formados, e os indivíduos vão se agregando àquele que mais se assemelha à sua personalidade, em virtude do fortalecimento dessas características que tendem a se disseminar na direção do estabelecimento de um padrão de comportamento, ou seja, implícita ou explicitamente, cada grupo tem a crença de que o seu grupo é melhor, superior.

A formação e/ou integração ao grupo perpassa aspectos que vão desde a aparência física até comportamentos e valores éticos e morais de cada indivíduo, que se vê fortalecido pelas mesmas características que compõem seu grupo.

O importante são as representações que os indivíduos fazem da realidade social e de suas divisões [...] A construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas [...] Deve-se considerar que a identidade se constrói e se reconstrói constantemente no interior das trocas sociais. (CUCHE, 2002, p. 181-183)

A formação de grupos juvenis sobrepuja uma estética e um conjunto de valores por muito tempo considerados padronizados, espalhados ainda no processo de colonização do país, com primazia nos valores oriundos da cultura europeia, nos quais os indivíduos negros, quando não excluídos em função de sua cor, tinham que submeter-se às estruturas funcionais estabelecidas e equiparadas aos costumes dos brancos. Essas atitudes ímpares de supervalorização culturalmente branca e o sentimento de exclusão, num contexto contemporâneo e multicultural, proporcionam a possibilidade de ruptura de um padrão e a instauração de uma nova estética, pautada na compreensão de que os espaços sociais devam ser ocupados pela diversidade.

No entanto, é difícil para o povo negro assumir “essa identidade que passa pela sua cor, ou seja, pela recuperação de sua negritude física e cultural” (MUNANGA, 2008, p. 14), que são veiculados por todas as esferas constitucionais de forma deturpada, a exemplo das escolas e meios de entretenimento, bem como os produtos de propagandas e os personagens de novelas e seriados, que ainda enobrecem a estética branca.

Diante da constatação de que o agir individual negro tem se perdido na imensidão dos preceitos brancos, e da percepção da força enquanto instituição, indivíduos negros e afrodescendentes têm adotado a estratégia da formação de grupos que se consubstanciam em movimentos sociais, denominados de Coletivos:

Os coletivos negros são formados a partir da união de ativistas, e significam uma forma muito eficaz de dialogar com a população. Agindo quase sempre de forma autônoma, esses grupos promovem ações diversas, desde eventos até criações de plataformas específicas, sempre com o objetivo de evidenciar a cultura negra, o racismo no Brasil e as estratégias para diminuir a

marginalização do negro, além de redescobrir as raízes deste grupo tão rico em história. (INSECTA, 2016, *online*).⁷

De caráter autônomo, não por orgulho ou autossuficiência, mas pelas circunstâncias que os circundam, e pelas necessidades que inflaram a formação dos coletivos negros criados recentemente, e cada vez mais sendo intensificados, ainda figura um segmento informal – embora sejam viesados, inclusive por pesquisas e produções acadêmicas –, com vertentes artísticas que buscam, por meio da criação da arte, fortalecer a identidade e autoafirmação negras, bem como revelar e disseminar pensamentos e atitudes decoloniais, através de diálogos políticos e consistentes, pautados, sobretudo, em documentos oficiais que garantem a liberdade de expressão de todo cidadão brasileiro. Sobremaneira, os coletivos negros, assim como escritores e escritoras negras, não somente enfatizam os aspectos peculiares à sua cultura, como também escancaram a discriminação racial em suas manifestações artísticas e epistemológicas.

O destaque da dimensão coletiva do fazer, (...) é também um traço importante de um agente social que constantemente busca ampliar as capacidades de mobilizar os sistemas de conhecimentos, não apenas em seu favor, mas a favor do coletivo. Para além, do estilo artístico, firmam-se um grupo de ação social com posicionamento político (...) (SOUZA, 2011, p. 116).

Essa proporção coletiva, teorizada por Ana Lúcia Silva Souza (2011), caracteriza e subsidia os movimentos coletivos negros, que vão ganhando dimensões mais formais e estruturadas, consolidando-se em uma ferramenta de conhecimento e difusão de informação, que corrobora para a instituição, no indivíduo negro, do sentimento de pertencimento a um grupo. Nesse universo de matizes representativas, o sujeito sente-se parte integrante, a partir de uma percepção de contextos socioculturais que dialogam com sua corporeidade e suas concepções de mundo e de existência, propiciadas pela tomada de uma consciência coletiva, que tende a se descaracterizar da condição oprimida, e se firmar na condição de sujeito-cidadão, que deve ser compreendido e respeitado na sua singularidade e pluralidade. Esses movimentos são necessários, porque “em uma sociedade como a nossa, onde o pertencimento a um grupo racial é enfatizado, o desenvolvimento da identidade racial ocorrerá de alguma forma com qualquer pessoa” (BENTO, 2014, p. 155).

⁷ Disponível em: <<https://insectashoes.com/blogs/blog/3-coletivos-e-3-livros-para-conhecer-melhor-a-luta-negra>>. Acesso em: 24 out. 2019.

Essa pluralidade de ordem histórica não é respeitada, mesmo que seja prevista por toda legislação brasileira. Têm sido necessários os embates teóricos e situações de enfretamento, para que a hegemonia branca abra espaço às demais, e para que esta vivência plural seja observada no seu sentido mais pleno e significativo. As situações de enfretamento aqui são os confrontos de palavras e ideias entre interlocutores, inseridos num fluxo de comunicação que converge para um diálogo socialmente respeitável; que atravessa o momento do caos para atingir um arranjo ordenado, no sentido das ideias e das concepções a serem formuladas e/ou reverenciadas, como um “canto de resistência que denuncia e descortina as lutas e as desigualdades que se ocultam sob a ordem estabelecida” (DE CERTEAU, 1994, p. 79).

Sendo assim, os movimentos de coletivos negros caracterizam-se pela “batalha” no âmbito das ideias e das palavras, sendo muito comum o uso de textos teóricos e acadêmicos; também são usados textos literários, a saber: o poema, o cordel, o *rap*, entre outros. Importante destacar que o uso de textos acadêmicos, de caráter científico, faz-se necessário, vez que é a ciência e o resultado de pesquisas que contornam as convicções que são dispersadas pelos coletivos; e o uso dos textos literários é imprescindível como ferramenta de conscientização e humanização, no sentido de compreender que

é a literatura de combate propriamente dita, no sentido de que convoca todo um povo à luta pela existência nacional. Literatura de combate, porque informa a consciência nacional, dá-lhe formas e contornos e abre-lhe novas e ilimitadas perspectivas. Literatura de combate, porque assume um encargo, porque é vontade temporalizada (FANON, 1979, p. 200).

Daí, cria-se uma base de sustentação para os coletivos. A par disso, observa-se nesses grupos um novo processo relacional com o texto literário, tornando-se paradigmático nesse segmento, pois, através do esmiuçar do escrito, das entrelinhas do texto, e do que não foi dito, se esclarece o predomínio do preconceito racial e a misoginia, especificamente à mulher negra.

Ausentes do protagonismo dos segmentos sociais e culturais, os coletivos negros espalham-se pelo país, como possibilidade de fundirem-se como espaço de mensagens conscientizadoras, reflexivas, e promotoras de debates, para a análise da condição do sujeito negro na sociedade atual, e como uma alternativa para o nascimento do escritor negro, pois refletem um ambiente com base estrutural para legitimar as vozes negras. Nesse espaço, onde o negro assume a condição de

produtor de discurso, e detecta-se a presença de personagens negros no fazer literário, faz-se pertinente que este protagonize outras temáticas cotidianas além do racismo, afinal,

a literatura pode oferecer um acesso a diferentes perspectivas sociais mais rico e expressivo do que, por exemplo, aquela proporcionada pelo discurso político em sentido escrito. Por isso mesmo, é um território em disputa, onde está em jogo a possibilidade de dizer sobre si e sobre o mundo, de se fazer visível dentro dele” (DALCASTAGNÈ , 2014 , p. 68).

Diante desse posicionamento, observa-se que Regina Dalcastagnè, em seu texto *Por que precisamos de escritoras negras e escritores negros?*, confere à literatura uma ferramenta de desestabilização, um território de contestação, no qual a palavra escrita está para o jogo da possibilidade de o indivíduo negro dizer sobre si e sobre o mundo, e de se sentir visível e presente dentro dele.

Evidencia-se então que, com a formação desses movimentos coletivos, e com a promoção de debates sustentados pelos textos literários, os sujeitos negros vão decretando espaços de práticas letradas móveis e consistentes, que antes lhes foram negados. Portanto, a execução desse espaço representa a conquista de um território mais do que físico, um espaço sociocultural que reconhece e legitima seus dizeres. Por isso, torna-se relevante a compreensão de que essas organizações – os coletivos sociais – façam-se presentes no espaço escolar como uma metodologia pedagógica que permitirá ao estudante o constante exercício da autoria, legitimando, dessa forma, seu lugar de fala e o alcance de sua voz. A expressão “eu” e o verbo em primeira pessoa ressoam como vozes particulares e sociais representativas de um grupo.

Se os ativistas, para se relacionarem com a leitura, tivessem de depender de lugares socialmente autorizados, talvez essa relação não existisse. Eles inventam formas de ler em espaços móveis, instáveis, que dependem da ação dos sujeitos para serem instaurados. Não se trata da fundação de um lugar, que se associa a uma ordem, ao inerte (SOUZA, 2011, p. 106).

É preciso aproveitar esse movimento ativista para refletir sobre critérios de valoração na construção do reconhecimento de uma origem cultural de bases africanas, e expansão do debate acerca das tensões raciais. Na concepção dos movimentos coletivos, vê-se a prática do letramento, de modo que os indivíduos que os compõem fazem uso dos processos de autoria e leitura no direcionamento do exercício de práticas sociais significativas para o sujeito, que lhe trará condições de

promover uma consciência política, no sentido do respeito à diversidade étnica, através, também, da mobilidade e mutabilidade proporcionadas pelos movimentos. Esse processo vai se configurando numa espécie de letramento, denominado *letramento de reexistência* que, posteriormente, será definido e discutido; por ora, deve-se afirmar que, no momento em que se utiliza da arte para propiciar o letramento, no seu sentido mais amplo e eficaz de interação social, o sujeito equaciona sua voz, abrindo-lhe o horizonte para “mil maneiras de jogar, desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não terem um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas” (SOUZA, 2011, p. 128).

3.4 O gênero discursivo no provérbio africano

É mister afirmar que, na atualidade, vive-se um momento de instabilidade, no que se refere às metodologias de ensino-aprendizagem, especificamente no campo da escrita, leitura e idealização de textos. Isso decorre em virtude das demandas dos estudantes que não se conformam mais em apenas executar atividades mecanizadas e repetitivas de leitura, compreensão e produção escrita. Partindo, portanto, dessa percepção, constata-se que as práticas pedagógicas apresentadas, inclusive por documentos oficiais e pelo livro didático, fundamentam-se nesse pressuposto, como já sinalizado durante este texto. Entretanto, é notável que essa prática não desperta o interesse do estudante, que se enxerga alheio, distante de um sentido para as práticas de leitura e escrita. Diante desse conflito, vivenciado sobretudo pelos professores de Língua Portuguesa, aqueles que lidam diretamente com a leitura, e que ainda são considerados, por muitos, como os responsáveis pelo seu desenvolvimento, compreensão e produção escrita na escola, algumas teorias sobre como desenvolver tais competências no estudante têm emergido de estudos e experimentações.

Algumas discussões, que se tornam transversais nos debates sobre metodologias que possam ser eficazes no caminho da formação de leitores e produtores textuais proficientes, respaldam-se na visualização de que tais competências devem ser desenvolvidas por meio de situações que envolvam o estudante, que o coloquem na condição de agente social, e que insiram, no contexto

educacional, o entendimento da fala e da escrita do estudante, através da definição de discurso que

[...] refere-se ao uso da língua em contexto histórico e social específico, em que desempenham papel relevantes fatores de natureza extralinguística (como faixa etária dos interlocutores, gênero, nível de escolaridade, classe nacional e outros) presentes no momento em que esse uso ocorre. Por isso o discurso é o espaço da materialização das formações ideológicas, sendo por elas determinado. Nesse sentido pode, ser visto como uma abstração, porque, corresponde à 'voz' de um grupo social (ABAURRE; ABAURRE, 2012, p. 14).

Nesta ordem de ideias, depreende-se que os autores se ancoram na perspectiva bakhtiniana, que se fundamenta na concepção sócio-cognitivo-interacional de língua, que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação, e permite o trabalho com gêneros discursivos. Estes são elos na conexão entre história, sociedade e linguagem, que possibilitam discutir temáticas, ressignificar crenças, vez que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2003, p. 265). Logo, notabiliza-se a necessidade de criação de situações concretas de interação discursiva e de desenvolvimento de projetos, como forma de garantir a participação e interação social dos estudantes.

Sob essa ótica, compreende-se que o trabalho com gêneros textuais tem dado espaço para o trabalho com gêneros discursivos, ampliando as possibilidades de entendimento da funcionalidade das produções textuais na vida social do estudante. O caráter interativo dos textos contorna-os de sentido e permite enxergá-los em sua condição usual, sem desprezar todos os estudos que se desenvolveram em torno dos gêneros textuais, e dos ganhos que foram alcançados por meio das práticas pedagógicas que fizeram uso desse recurso para o estímulo à leitura e à escrita. A percepção de que o viés funcional do texto proporciona uma probabilidade maior de envolvimento do estudante com o gênero na sala de aula, e fora dela, conduz as presentes metodologias para a concepção dos gêneros discursivos, defendidos e explicitados por seu preceptor, Mikhail Bakhtin, que preconiza essa ideia, desde a década de 1970.

No entanto, a instituição educacional, bem como os órgãos responsáveis pela proposição dos currículos, há pouco, enveredaram-se para esse caminho, cuja

apropriação ainda é fragilizada, e prescinde de estudos mais aprofundados e materialização mais presente, porque

[...] a língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 2003, p. 282-283).

Mikhail Bakhtin é uma referência em documentos oficiais da educação básica, no Brasil, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), idealizados na década de noventa, pois sua teoria possibilita repensar o ensino tradicional de língua materna, partindo do pressuposto de que esta nasce e se desenvolve naturalmente, a partir das práticas sociais da vida das pessoas. Absorvidos pela teoria de Bakhtin, os autores Ferreira e Vieira afirmam que

o texto pode ser considerado o próprio lugar da interação e o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos ou texto-co-enunciadores, isto é, o texto não preexiste a essa interação. Utilizar a linguagem é, enfim, interagir a partir do intercâmbio de textos. (KOCH, 2003, p. 17)

Contudo, os gêneros discursivos, grosso modo, contemplam todos os textos que, formal ou informalmente, são utilizados na língua, no conjunto de códigos verbais que se materializam com a finalidade do ato comunicativo e interativo que, por sua vez, está permeado de outros objetivos: reclamar, narrar, solicitar, persuadir, informar, etc.

É nesse contexto de ampliação dos gêneros que o provérbio africano também se coloca como gênero discursivo, por seu caráter tradicionalmente oral, e por se fazer presente nas relações interpessoais, como enunciado que orienta o comportamento humano em sociedade. As reflexões promovidas pelos provérbios africanos podem ser demonstradas na participação oral e produção de texto acerca de temáticas abstraídas dos dizeres proverbiais, conduzindo o estudante à elucidação de que, no momento em que ocorreu a produção do dizer proverbial, o sujeito se colocou na condição de autor do seu *modus vivendi* e, ao produzir texto, o mesmo se coloca na condição de ser histórico e de protagonista de seus pensamentos e opiniões. Isto porque se entende “a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2001, p. 15).

O intuito aqui é suscitar no estudante a percepção de que seu modo de viver, de ser no mundo, e seus aprendizados, são reflexos e somatório de modos de ser de outros, no decorrer do tempo, cujas raízes são também de matrizes africanas, bem como compreender, de forma epistemológica, a partir de textos pequenos, em sua extensão, mas enormes em sua representação ideológica e filosófica nas comunidades africanas, os dizeres proverbiais. São esses critérios que fazem do provérbio africano, mais que um gênero textual, um gênero discursivo, sobretudo pelo caráter ideológico e por refletir a individualidade do falante, formada através da coletividade em que vive.

A concepção do trabalho com textos fundamentados na concepção de gêneros discursivos autoriza a definição de provérbio africano de tal modo, e dá visibilidade à diversidade textual que integra o cotidiano do estudante, porque

[...] a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano [...], o relato do dia-a-dia, a carta. (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Ainda com a base teórica de Bakhtin, que aponta uma classificação para os gêneros textuais a partir das características e do grau de enunciação que apresentam no ato comunicativo, os gêneros discursivos podem ser orais ou escritos, primários (simples) ou secundários (complexos). Realizam-se em condições e com finalidades específicas nas diferentes situações de interação social (LOPES-ROSSI, 2003). O segmento dos textos discursivos primários integra os textos de menor complexidade e da tradição oral. Segundo Bakhtin (1992), eles se formaram em situações de uma comunicação verbal espontânea, e servem de componentes aos gêneros secundários. Assim,

[...] os textos discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.), surgem nas condições de um convívio social mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Com respaldo na pesquisa de Bakhtin e no aprofundamento de Lopes-Rossi, pode-se concluir que os provérbios africanos compõem os textos discursivos primários, por se tratarem de um texto genuinamente oral, curto e de mensagem de fácil compreensão que, ao ser pronunciado, o seu locutor, geralmente, mantém uma posição ativa, e tem a intencionalidade de desenvolver algo significativo no e para o seu interlocutor. Paulatinamente, vai concorrendo para a formação do discurso do sujeito. Os textos discursivos simples - e, aqui, trata-se especificamente do provérbio africano - são diversos e originários de várias localidades do continente africano e, embora seja pautado pela simplicidade de sua mensagem, pela pequena extensão textual, concretude e rigidez de seu conteúdo, esse texto é também marcado pela heterogeneidade de sua polifonia, das múltiplas vozes que o pronunciam. Vê-se, então, que vários sujeitos, de nacionalidades diversas – mas trataremos apenas do Brasil – proferem o provérbio africano, em circunstâncias consideradas apropriadas à transmissão de sua mensagem, que se configuram em um momento de ensino-aprendizagem. Ainda revela, intrinsecamente, os valores do sujeito que o pronunciou, e simultaneamente, também revela sua individualidade que, por sua vez, foi construída através de um coletivo de vozes e de valores sociais.

Nessa perspectiva, observa-se que a formação do discurso do sujeito e do texto não é proveniente de uma unilateralidade, e que, mesmo na condição de interlocutor, o sujeito tem a possibilidade de intervir na construção de sentido do que foi proferido. Assim, o provérbio africano, apesar de sua rigidez textual nos aspectos morfossintáticos, mostra-se aberto e permite que sua mensagem seja decodificada e aplicada nas mais diversas situações que concorrem para semelhantes produções de sentido, com base no contexto em que está inserido. A seguir, alguns exemplos:

- **“Cada pessoa pede para o seu ídolo”** (provérbio africano).

A análise do texto inicia-se, aqui, pelo significado da palavra “ídolo”, cuja etimologia vem do latim *idolum* e, segundo o dicionário *online* de Língua Portuguesa, tem-se:

Ídolo (*subs. masc.*): 01. Celebridade por quem se tem grande admiração ou a quem se ama apaixonadamente: Ele é o ídolo da juventude; 02. Figura, estátua que representa uma divindade que se adora; 03. [Religião] Pessoa a quem se atribui qualidades divinas ou representação de um ser fantástico, com atributos divinos; 04. Pessoa à qual se prodigam louvores excessivos⁸.

⁸ Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/ídolo/> > Acesso em: 04 jan. 2020.

O contexto do provérbio conduz à conclusão de que o significado da palavra “ídolo”, a que o texto faz referência, relaciona-se à pessoa a quem se atribuem qualidades divinas. No entanto, não aponta nem delimita quem é a divindade. O falante pode proferir o provérbio com vistas a uma determinada divindade, mas, para o seu interlocutor, a divindade pode ser outra. Não há, no pronunciamento proverbial, qualquer juízo de valor quanto aos possíveis graus de inferioridade ou superioridade. Para os cristãos, a palavra ídolo remete-se a Jesus Cristo; para os mulçumanos, a Maomé; para algumas religiões de matriz africana, não há apenas um ídolo, mas alguns que representam segmentos diferentes, a saber: Exú, senhor dos caminhos; Ogum, deus do ferro e da guerra; Oxossi, o protetor das matas, dos animais, das florestas e dos caçadores. Assim sendo, cada sujeito do discurso, falante e ouvinte, entenderão que seus pedidos, suas preces, serão feitas àquele/àquela que se coloca na condição de ídolo, conforme os ditames de sua religião.

- **“Quando dois elefantes brigam, quem sofre é a grama”** (provérbio africano).

Aqui, também, podem-se inferir algumas interpretações diferentes, determinadas pelas circunstâncias nas quais o provérbio foi proferido, partindo da premissa de que o texto trata da menção de um dos maiores e mais pesados animais, que devasta o que está sob suas patas: a grama. Numa situação, por exemplo, que trata de questões sobre a educação, no país ou em um município, verifica-se que os elefantes são representações de algumas figuras políticas que trabalham na direção de temas ou liberação de verbas financeiras, que geram trabalhos, por vezes, insignificantes para o país, mas favoráveis à sua própria manutenção no cenário político e no poder. Aqueles que estão na base da pirâmide, metaforizada aqui pela grama: os professores, os coordenadores, os alunos e seus familiares, pensam em metodologias e discutem estratégias para a promoção de uma educação com mais qualidade, e sofrem com as condições precárias, de trabalho para os docentes, e de estudo para os discentes, proporcionadas pelo descaso das instâncias públicas.

Também atinge outras dimensões públicas, a exemplo de estatais que, quando se fundem, em favorecimento do Estado (os elefantes), e necessitam diminuir o número de funcionários, provocam desemprego em massa (grama). Ocorre ainda quando instituições privadas, a exemplo de companhias de fornecimento de eletricidade e água (os elefantes) que, por motivos desconhecidos, aumentam o valor

que o consumidor (grama) precisa pagar, em detrimento do fornecimento do serviço. Nota-se, portanto, que esse provérbio ilustra situações em que, na relação entre as pessoas, aqueles considerados pobres, fracos e vulneráveis sofrem com os resquícios dos acordos ou conflitos provocados por aqueles que estão no poder, e na condição de homem, branco e pagador de impostos. O locutor saberá aplicar esse discurso textual à conjuntura mais adequada e, por conseguinte, o interlocutor saberá interpretá-lo da maneira que lhe parecer mais pertinente e significativa.

- **“O macaco, mesmo coberto com a pele dum carneiro, é sempre um macaco”** (provérbio africano).

Esse dizer proverbial também está revestido de sentidos diversos; entre eles, a compreensão de que a figura do macaco, nesse contexto, pode representar a imagem do indivíduo que forja quem verdadeiramente é. No entanto, fazem-se aqui algumas suposições com relação à escolha do termo “macaco” na representatividade do forjador. Este é um primata grande, forte, e tem estrutura corporal, gestos, e alguns comportamentos, semelhantes aos dos seres humanos, de modo que o Evolucionismo, nomenclatura bastante utilizada na Biologia para indicar que a evolução biológica dos organismos existentes atualmente é fruto da modificação lenta e progressiva de algumas espécies, afirma que o homem é descendente do primata macaco (DARWIN, 1859). Não se sabe corretamente a razão que motivou o homem africano a utilizar especificamente o macaco para representar o forjador, mas pode-se observar a contraposição existente entre o macaco e o carneiro, em que este assume a representação do passivo, pacífico e ordeiro, enquanto aquele assume a condição de quem não consegue esconder quem é, apesar da tentativa do disfarce.

No campo da compreensão dos discursos, entende-se que o macaco, nessa circunstância, é a metáfora do sujeito que procura esconder sua verdadeira identidade com as vestes do carneiro, a quem são atribuídas qualidades de passividade e obediência, mas que sua essência não será forjada. Nesse sentido, pode-se perceber a aplicabilidade do provérbio em situações nas quais, em algum momento, o ser humano revelará sua verdadeira face: numa relação amorosa que, no momento da conquista, do seu par, o indivíduo pode transparecer-se virtuoso (carneiro) e, após a conquista, demonstra sua dominação e poder de opressão sobre seu par, fulgurando sua verdadeira essência (macaco); numa relação entre patrão e funcionário, em que, no momento da contratação, um determinado patrão assume o compromisso com

todos os direitos para com seu funcionário (carneiro) e, durante a execução de serviços, esses compromissos caminham-se para direções opostas (macaco).

Destarte, a pequena análise em torno desses provérbios africanos permite evidenciar que este gênero discursivo não conta exclusivamente só com a participação ativa do falante, mas, também, do sujeito-interlocutor, na construção de sentido para o seu entendimento. Concebe-se que, ao participar ativamente dessa construção, o mesmo assume o que Bakhtin denomina de atitude responsiva, na qual o sujeito

[...] concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde seu início, às vezes, literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva, (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prehe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Bakhtin esclarece que o gênero discursivo é vivo, subjetivo e inacabado, com a condução de significação a depender do contexto em que está inserido. Portanto, visualiza-se que o provérbio africano apresenta essas características que o fazem integrar o campo de gênero discursivo responsivo. É nesse movimento existente entre falante e ouvinte que se efetiva, utilizando como instrumento principal a linguagem, o diálogo entre os sujeitos, e a construção de sentidos.

3.5 A intertextualidade entre provérbios africanos e brasileiros

O desenvolvimento dessa sessão dar-se-á, inicialmente, pela compreensão etimológica do prefixo *inter-* da palavra “intertexto”. Em sua forma dicionarizada, apresenta-se *inter*⁹: “1. Entre uma coisa e outra; 2. Expressa reciprocidade”. Por sua vez, segundo o dicionário eletrônico Houaiss, o conceito de texto [*Textus*¹⁰] significa “fazer tecido, entrelaçar”. Ou seja, a palavra intertexto tem a citação explícita ou implícita de uma mesma temática, ou um mesmo gênero, em dois ou mais textos. Essa descrição etimológica servirá como subsídio para, posteriormente, alavancar as discussões acerca da intertextualidade.

⁹ Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/inter/>> Acesso em: 04 jan. 2020.

¹⁰ Disponível em: < <https://houaiss.uol.com.br.>> Acesso em: 04 jan. 2020.

Estudos revelam que esse fenômeno, embora não recebesse essa denominação, é percebido desde a Antiguidade Clássica, na literatura, sob a égide de estudos sobre comparações em aspectos linguísticos observadas em obras literárias. Corrales (2010) teoriza que o estudo da Literatura Comparada, que se apresenta com base nesse pressuposto, já se fazia presente entre os filósofos gregos, sagrando-se na preocupação de Aristóteles em definir a forma do gênero literário. Essa prerrogativa já aponta para uma percepção de intertextualidade, nomeada somente no século XX, com a contribuição dos teóricos Mikhail Bakhtin (1987), através da sua teoria do dialogismo entre os textos, e Júlia Kristeva (2012), na década de sessenta, e em estudos mais veementes da contemporaneidade.

Júlia Kristeva foi a primeira a utilizar o termo intertextualidade, no ápice dos estudos da Literatura Crítica. A autora, com base em seus estudos, especificamente no campo da Semiótica, afirma que para uma produção de texto sempre ocorre o que Kristeva (*apud* ALLEN, 2000, p. 36) denomina de “permutação de textos, uma intertextualidade no espaço de um determinado texto”, que são produzidos a partir de um contexto ou texto sociocultural. A intertextualidade com as formas proverbiais traz a voz do povo, ecoada de suas vivências, para dentro do texto. O ensinamento ou poder persuasivo do provérbio, por intermédio dos intertextos, valoriza uma maneira diferenciada de ver o mundo.

Esse breve arcabouço teórico sobre a concepção de intertextualidade, precedida de intertexto, fundamentará a análise comparativa que será feita nesse momento entre os provérbios de origens africanas e os de origem brasileira. É possível perceber claramente sua intertextualidade, tanto nas características do aspecto do gênero discursivo, quanto na discussão temática, quando os textos apresentam abordagem sobre o mesmo tema, enfatizando que esse tipo de intertexto

[...] é encontrado, por exemplo, entre textos científicos pertencentes a mesma área do saber ou da mesma corrente de pensamento [...]; entre matérias de jornal e de mídias em geral, em um mesmo dia [...]; entre textos literários de uma mesma escola ou de um mesmo gênero, como acontece com as epopeias [...]; entre diversos contos de fadas tradicionais e lendas que fazem parte do folclore de várias culturas, estórias em quadrinho do mesmo autor; diversas canções de um mesmo compositor ou de compositores diferentes; um livro e o filme ou novela que o encenam; as várias encenações de uma mesma peça de teatro, as novas versões de um filme, e assim por diante (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007, p. 18-19).

Diante desse excerto, observa-se que o volume de intertexto que circula nos contextos escolares, acadêmicos e profissionais predomina em favorecimento da comunicação verbal e da interação social entre os indivíduos. Entretanto, mesmo na comunicação tradicionalmente oral, como os provérbios, é possível perceber sua intertextualidade, no momento em que se observa que o povo brasileiro, assim como os povos africanos, faz uso desse gênero como um texto moralizante, carregado de ensinamentos de ordens ética, religiosa e pedagógica, bem como na abordagem da mesma temática.

Quadro 1 - Comparativo intertextual – provérbios africanos e provérbios brasileiros

Nº	PROVÉRBIOS AFRICANOS	PROVÉRBIOS BRASILEIROS
1	Quando souber quem são os amigos dele, saberá quem é ele.	Diz-me com quem tu andas e eu te direi quem és
2	Pouco a pouco a lagarta consegue devorar a folha da árvore.	De grão em grão a galinha enche o papo.
3	O amanhã pertence àqueles que preparam o hoje.	Não deixe para amanhã o que você pode fazer hoje.
4	Na lareira, uma pedra só não aguenta a marmita.	Uma andorinha sozinha não faz verão.
5	Se sua boca virar faca, cortará os lábios.	Quem semeia vento, colhe tempestade.
6	Quando as teias da aranha se juntam, elas podem amarrar um leão.	A união faz a força.
7	Quando o rato ri do gato, há um buraco perto.	Sempre que Deus fecha uma porta, abre uma janela.
8	Quando alguém ofende um rio, ofende Deus.	O que a Natureza dá, a enxada tira.
9	O machado esquece, mas a árvore recorda.	Quem bate nunca lembra, quem apanha nunca esquece.
10	Há flores coloridas no caminho da vida, mas as mais bonitas têm os espinhos mais afiados.	Não existe rosa sem espinho.
11	Não se esquecem as lições aprendidas na dor.	Gato escaldado tem medo de água fria.
12	Independe se foi a faca que caiu no melão ou se foi o melão que caiu sobre a faca, o melão irá sofrer.	A corda sempre estoura do lado mais fraco.
13	Aos olhos da inveja, todo sucesso é crime.	Não grite sua felicidade, pois a inveja tem sono leve.
14	A esperança é o pilar do mundo.	A esperança é a última que morre.
15	Você não pode construir uma casa para o verão do ano passado.	Não adianta chorar pelo leite derramado.

Nº	PROVÉRBIOS AFRICANOS	PROVÉRBIOS BRASILEIROS
16	Cinzas voam ao rosto de quem as jogou.	Quem com ferro fere, com ferro será ferido.
17	Quando seu vizinho está errado, você aponta o dedo; quando é você, o dedo se esconde.	Macaco senta no próprio rabo para falar do outro.
18	O macaco, mesmo coberto com a pele dum carneiro, é sempre um macaco.	É um lobo em pele de cordeiro.
19	Cavalo que chega cedo, bebe água limpa.	Se a farinha é pouca, o meu pirão primeiro.
20	Uma mentira estraga mil verdades.	Mentira tem perna curta.
21	Lágrimas são melhores enxutas com nossas próprias mãos.	Cada um sabe onde o sapato lhe aperta.

Fonte: Oliveira, 2020 (análise intertextual)

Com a exposição dos provérbios acima, além de outros africanos, de um saber secular passado de geração a geração, e de outros brasileiros, formulados há menos tempo, mas que não foram descritos aqui, concebe-se, mais uma vez que, o provérbio ou dito popular “designa o saber do povo que é expresso de forma lapidar, concisa e breve” (MOISÉS, 2004. p. 375). Diante dessa descrição, observa-se que, em grande parte, o provérbio africano é um texto de maior extensão e mais elaborado que o brasileiro, muito provavelmente pelo período que reflete a ancestralidade filosófica e epistemológica. Todo bojo de sabedoria dos povos africanos apresenta uma reflexão moralizante e ética mais aprofundada, no sentido de nortear mais contundentemente as condutas que regem a vida em sociedade. Os provérbios brasileiros procuram também apresentar proposições para uma convivência social harmoniosa, mas, em sua maioria, apresentam-se em tons mais bem-humorados e satíricos, reverberando, parcialmente, o comportamento dos brasileiros.

Fiorin (2006) afirma, a partir das leituras feitas em Bakhtin, que o texto denuncia os pensamentos e as vivências das pessoas; o que pode-se aplicar à concepção do provérbio que, como já analisado, procede de experiências humanas ao longo do tempo, e que “o enunciado é da ordem do sentido; o texto é do domínio da manifestação. O sentido não pode construir-se senão nas relações dialógicas. Sua manifestação é o texto e este pode ser considerado como uma entidade em si” (FIORIN, 2006, p. 180).

No comparativo entre alguns provérbios africanos e brasileiros, nota-se a presença de valores e posicionamentos que ressurgem acentuadamente de temáticas

comuns às duas culturas, favorecendo o entendimento de que essas sociedades se pautam nos mesmos princípios morais e juízos de valores.

Na descrição 02, do quadro comparativo intertextual, tem-se: “*pouco a pouco a lagarta consegue devorar a folha da árvore*” (provérbio africano) e “*de grão em grão a galinha enche o papo*” (provérbio brasileiro). Seus produtores se utilizaram de animais – lagarta e galinha – como um recurso para ilustrar que é necessário paciência para atingir o objetivo almejado.

Com os exemplos da descrição 11, “*não se esquecem as lições aprendidas na dor*” (provérbio africano) e “*gato escaldado tem medo de água fria*” (provérbio brasileiro), constata-se a prudência do indivíduo de envolver-se novamente em uma determinada situação, ou outras situações semelhantes, temendo que se passe pelo mesmo sofrimento, pela mesma dor. No entanto, no brasileiro, há uma variante mais sarcástica, apresentando uma retratação que, além de tentar resguardar o indivíduo da dor, encena um ato prático, com o gato fugindo da água.

Através das nuances e formas de ser e de atuar interativamente e pela associação das ideias, os provérbios africanos e brasileiros se estabelecem com a intertextualidade na produção de sentido para ambos, “pois todo enunciado é um elo na corrente completamente organizada de outros discursos” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

No quadro comparativo, nota-se a presença dos recursos naturais, especificamente nos provérbios africanos, como *rio, melão, flores, lagarta, cavalo, macaco, carneiro, leão, aranha, árvore*, entre outros, com a finalidade de exaltá-los e/ou promover sua preservação, bem como elementos alegóricos, para ilustrar o ensinamento. Essa atitude conduz, também, à percepção da relevância da natureza para os africanos, e de sua relação de cumplicidade e de dependência, como resultante da observação empírica, holística e sistemática e da consciência ambiental que esses povos já apresentavam, desde a ancestralidade.

Alguns dos provérbios do repertório brasileiro também se desenvolvem alicerçados pela condução dos recursos naturais, apontando, assim, para mais um ponto de convergência entre os provérbios africanos e brasileiros, constatando-se, outrossim, que

[...] o texto só ganha vida em contato com outro texto (com contexto). Somente nesse ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo. Enfatizamos que esse contato é um contato dialógico entre textos...

por trás desse contato está um contato de personalidade não de coisas (BAKHTIN, 1986, p. 162).

A intertextualidade é verificada aqui no diálogo entre os provérbios africanos e brasileiros, e na similaridade dos discursos por eles estabelecidos, propiciando a construção de sentidos, através da interação leitor-produtor-vivência-texto-contexto. Esses elementos são essenciais para que se possam perceber as relações intertextuais no texto, corroborando para sua utilização no cotidiano das pessoas.

3.6 Letramento de reexistência: usos do provérbio africano

Letrar, no contexto atual, e com base teórica mais recente, assume um significado bastante abrangente e particular, na perspectiva de que o sujeito faz uso de uma linguagem levando em consideração o lugar de fala, no qual os discursos são produzidos e as condições de recepção do leitor estabelecem uma relação interpretativa e crítica com o texto literário, evidenciando o caráter plural das práticas de letramento. Numa vertente ainda mais aprofundada, tem-se observado que o letramento segue enveredando-se para segmentos diversos, e sendo usado como recurso de utilidade pública e social, revestido de teorias que manifestam um pensamento coletivo que atinge a individualidade de cada sujeito.

O povo negro-descendente pode utilizar-se do letramento, inclusive, como ferramenta ideológica para firmar-se enquanto sujeito social e legítimo, dotado de direitos e deveres, e fazer ressoar o resultado de lutas pela igualdade humana e cidadã. O letramento, no entanto, pode materializar-se na recusa dos paradigmas e exclusão que, no século XXI, ainda afetam e estigmatizam a comunidade negra e afrodescendente brasileira, sobretudo no âmbito escolar que, não raramente, configura-se num espaço de exclusão. Diante de todos os percalços enfrentados pelos povos negros no Brasil, e por vislumbrar, na literatura, uma possibilidade de consolidação cultural, dos movimentos negros sociais nascem letramentos que corroboram para os enfrentamentos dialógico e ideológico de existência e sobrevivência negras, nos quais

[...] as práticas analisadas foram se configurando como de reexistência, uma vez que implicam para os jovens assumir e sustentar novos papéis e funções sociais nas comunidades de pertença e naquelas com que estão em contato. Tal perspectiva contribui para pensar alterações necessárias e instaurar

mudanças em processos mais amplos, em variadas esferas sociais, como a escola – que ainda se mostra excludente (SOUZA, 2011, p. 36).

Essa perspectiva de letramento tende a garantir ao povo negro a revalidação de sua cultura e de sua voz, através de textos diversos que suscitem elementos que traduzem seu *modus vivendi* de outrora, e na contemporaneidade, a exemplo do uso dos provérbios africanos, que lhe permitem o resgate de um dos componentes oriundos da cultura africana, que são disseminados em contextos variados, e por comunidades brancas, amarelas e vermelhas.

Importante destacar que essa sessão emerge da leitura e das reflexões promovidas pelo livro *Letramentos de Reexistência – poesia, grafite, música, dança: hip-hop*, da autora Ana Lúcia Silva Souza, proveniente de sua tese de doutorado, que aponta um novo direcionamento para as concepções de letramento, identidade, linguagem e cultura da juventude, com destaque para os movimentos artísticos e negros, que reavivam, recriam e reconfiguram-se como espaços que operam numa perspectiva reflexiva sócio-histórica. Os letramentos de reexistência atuam na ressignificação de papéis e lugares sociais que empreendem a presença representativa dos negros que preambulam numa sociedade marcada pela desigualdade social e racial, e negligencia a presença negra. É essa presença da ancestralidade africana nas relações sociais brasileiras e familiares atuais que apresenta um letramento que confirma um movimento de luta, existência e resistência, denominado de reexistência, que tem sido um recurso utilizado por ativistas dos movimentos negros, e devem também invadir os espaços escolares.

Letramentos de reexistência, aqui, será a reivindicação de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, os quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não (SOUZA, 2011, p. 37).

Entender o provérbio africano como elemento cultural das comunidades negras, utilizando-o como recurso didático e analítico, evoca, nas vivências atuais dos brasileiros, a compreensão de que o passado fez e faz parte da formação cultural brasileira. Esse direcionamento permite retirar o dizer proverbial da condição de linguagem ultrapassada, proveniente de povos escravizados e subalternizados, e recoloca-lo à condição de uma linguagem que retrata um legado de sabedoria de séculos, que se efetiva com eficácia como meio de comunicação e alegoria de

situações reais vivenciadas por todos os brasileiros, negros ou não. Implantar o provérbio africano na literatura brasileira é compreendê-la como um espaço democrático que se reveste de objetivos que vão além da fruição, e apresentam o enunciado num contexto em que sua linguagem estabeleça relação com as práticas sociais do falante. Não obstante, além da apreciação, é possível perceber que, em linhas gerais, “a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (COSSON, 2018, p. 17).

Estudos permitem observar que, já há algum tempo, a literatura vem assumindo a condição de instrumento de luta no campo ideológico; vem se materializando em narrativas reflexivas e persuasivas, apresentando temáticas que abrangem as mais variadas vertentes da cultura brasileira, com a finalidade de se transfigurar em um elemento que suscite a discussão. A literatura ainda faculta que os aspectos culturais sejam analisados a partir de diferentes olhares e pontos de vistas. Também, pode-se afirmar que a literatura é espaço de embates e de letramento de reexistência negra.

A discursividade dos textos, aqui, especificamente do provérbio africano, coloca-se como suporte à formação educacional com a finalidade de promover o desenvolvimento crítico-social dos estudantes, se consolidando como uma ferramenta pedagógica com a possibilidade de projetar discursos de múltiplas vozes, permitindo que os estudantes possam trocar impressões de leitura, comentar fatos, comparando-os às suas vivências e experiências, levantando hipóteses, expondo suas opiniões, produzindo textos e, conseqüentemente, perpetuando a cultura.

É importante, todavia, salientar que inúmeros são os segmentos e as vertentes formais e não formais que se permitem a discussão desse elemento que causa muita controvérsia quando se procura defini-lo: a cultura. É uma palavra que dá margem a muitos conceitos, e que se solidifica como objeto de estudo de várias ciências, como a História, a Sociologia, a Antropologia, entre outras. Essas ciências têm se apropriado de alguns conceitos e da análise de algumas situações, na tentativa de propor concepções e de garantir que o termo em estudo deixe de assumir estereótipos que possam excluir algumas pessoas de sua abrangência. A sociedade contemporânea conclama pelo discurso do multiculturalismo que, ainda, por diversas vezes, tem recorte enfático para as produções artísticas, mas é necessário compreender que a ideia primeira de cultura está relacionada ao cultivo, à lavoura, esclarecendo a cultura como uma atividade. Os estudos acerca do tema percorrem pelos períodos mais remotos à atualidade, bem como contextos variados, refletindo

sua complexidade. Segundo Terry Eagleton, em sua obra *A ideia de cultura*, a cultura, paulatinamente, perde o caráter de simples atividade e toma uma dimensão maior em uma sociedade na qual “ela agora significa a afirmação de uma identidade específica-nacional, sexual, étnica, regional – em vez da transcendência desta” (EAGLETON, 2005, p. 54). Sendo assim, o autor desvincula-a do seu viés puramente intelectual.

Para tentar dar mais completude à palavra, seguindo na mesma vertente filosófica, tem-se ainda “a cultura como um sistema de significados, atitudes e valores partilhados e as formas simbólicas (apresentações, objetos artesanais) em que eles são expressos ou encarnados” (BURKE, 1989, p.15). A cultura se consolida num aspecto importante, porque está associada à realidade das pessoas e às suas vivências; transforma-se, concretamente, através da confecção de produtos, realização de serviços e atividades cotidianas que têm significado na vida de cada pessoa, reverberando-se, também, em manifestações artísticas. Diante dessas concepções, sublinha-se que o provérbio africano se inscreve no campo da cultura.

Ainda no contexto atual, verifica-se a cultura com outra roupagem, caracterizando-se não somente pela manutenção das tradições, mas pela possibilidade de desconstrução e reconstrução, com o objetivo de perder o seu caráter mantenedor, que prevaleceu durante o Iluminismo, com renovações etimológicas e epistemológicas. No entanto,

“a cultura é assim um antídoto à política, moderando essa fanática estreiteza de mentalidade no seu apelo pelo equilíbrio, pelo manter a mente serenamente imaculada de tudo que seja tendencioso, desequilibrado, sectário [...]. Que a cultura venha ser associada à justiça para grupos minoritários, como tem sido atualmente, é, assim um desenvolvimento decisivamente novo” (EAGLETON, 2011, p. 31).

Nessa narrativa, percebe-se que a cultura vai se desencadeando pela direção política, transformando-se em um elemento que sugere a reflexão, o embate de ideias, e afirmação da sua diversidade, bem como um instrumento de luta para o resgate identitário, por meio das manifestações artísticas e da geração de discussão.

A cultura, independente do segmento – música, costume, hábito, dança etc. –, é o aporte fundamental de um *letramento de reexistência*, tendo em vista que a existência de um povo se sustenta na cultura que é produzida por esse povo; e a reexistência, na sua defesa e perpetuação como mecanismo de autoafirmação. A cultura se configura

[...] nas linhas complexas da resistência e da aceitação, da recusa e da capitulação, que transformam o campo da cultura em uma espécie de campo de batalha permanente, onde não se obtém vitória definitiva, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas (HALL, 2003, p. 255).

Assim sendo, o provérbio africano, como texto literário, está para disseminar valores sociais e éticos que lhes são atribuídos, e têm servido como referência da cultura e do ensinamento de saberes e condutas de pessoas em sociedade. Até o momento, não se concebe o provérbio africano como metodologia de ensino nos materiais didáticos encontrados nas escolas, bem como os outros elementos que compõem a cultura do negro e do afro-brasileiro, que raramente figuram personagens e enredos, preconizando a predominância de um pensamento colonial no âmbito escolar.

Mais que a perpetuação da cultura afrodescendente, a literatura e o *letramento de reexistência* projetam despertar no indivíduo a noção e a construção da identidade, oferecendo subsídios para que abandone a condição de colonizado, aquele que “hesita, de fato, antes de retomar seu destino em suas próprias mãos” (MEMMI, 2007, p. 136), e assuma a condição de cidadão. Consoante a isso, assegura-se que a assunção da identidade afrodescendente oscila por duas vertentes extremamente opostas: (1) a de ser colonizado, escravizado e estigmatizado pela cor, fenótipo, religião e cultura, alvo de preconceito racial; e (2) a de elemento constituinte fundamental na formação da cultura brasileira, apresentando aspectos peculiares dos povos oriundos de regiões africanas, que se consolidaram no território brasileiro, ao longo dos anos.

Assim, o *letramento de reexistência* que acontece nos movimentos negros implica, entre outras atitudes, na afirmação dos componentes associados à identidade do povo negro, através de linguagens diversificadas, como o *rap*, o *hip-hop*, o grafite, a dança, porque “a arte se tornou a espinha dorsal das culturas políticas dos escravizados e da sua história cultural” (GILROY, 2001, p. 129). Seu objetivo está em incidir e valorizar as características afrodescendentes e fomentar o pensamento anticolonial, de modo que seja possível naturalizar a presença negra em todos os espaços artísticos e sociais. Essas práticas culturais oferecem, sobretudo ao jovem estudante, um engajamento nas questões relativas à sua época, assumindo papéis e funções na comunidade em que vive, e se desenvolvendo no contato com o outro.

As temáticas que foram visibilizadas e consubstanciadas a partir das leituras e discussões fomentadas aqui concorrem para respaldar a segunda etapa dessa pesquisa, que se refere à elaboração de um trabalho com o texto literário, que se materializará em um caderno pedagógico intitulado *Literatura e construção de uma prática decolonial*, como proposta interventiva, composto por um compêndio de 20 aulas, desenvolvidas em 11 etapas, destinadas a estudantes do 9º ano, do Ensino Fundamental. Cada etapa apresentará textos, atividades orais e/ou escritas, sua metodologia e seus objetivos específicos. Mas, de um modo geral, pode-se afirmar que apresentaremos textos de autoria negra e negro-diaspórica, que abordarão temáticas acerca da formação cultural brasileira e da criação de um imaginário positivo sobre a presença negra, com atividades que reflitam sobre a condição do negro na sociedade e a ocupação do lugar de fala enquanto espaço privilegiado na literatura brasileira. Importante destacar que a seleção dos textos e a elaboração das atividades estarão subsidiadas por princípios norteadores, que foram previamente estabelecidos no sentido de orientar todo o trabalho de caráter pedagógico, na perspectiva de uma prática decolonial.

4 APRESENTAÇÃO CRÍTICA E OS PRINCÍPIOS NORTEADORES DO CADERNO PEDAGÓGICO

O ensino de literatura, pautado pela concepção de gêneros textuais/discursivos, amplia o direcionamento do trabalho com letramento literário, promove uma interação maior entre a língua, o conteúdo e o cotidiano do estudante que lida diariamente com diversos tipos de textos e suportes textuais, além de correlacionar a língua a diferentes produções artísticas. Esses gêneros também são ferramentas importantes para trabalhar as linguagens escrita e oral, porque fazem parte da vivência linguística do estudante.

O trabalho com textos está documentado e alicerçado, ainda, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quando explicitam que

[...] o uso dos gêneros como instrumentos de ensino na escola dá mais significação aos estudos escolares, por aproximá-los da língua que usamos no nosso dia-a-dia, nas comunicações formais e informais. Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que o determinam. (BRASIL, 1998, p. 21).

Dada a amplitude proporcionada pelos PCN, assegura-se que essa proposta de intervenção, como produto de pesquisa do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), 2018–2020, procurará desenvolver a leitura do texto literário com o subsídio do provérbio africano e outros gêneros, no intuito de promoção de um leitor crítico e consciente, e um produtor textual com o desenvolvimento de capacidades interpretativas, de inferir sentido ao texto, e de utilizar o lugar de fala proporcionado pelo texto literário. A elaboração do Caderno Pedagógico pretende, ainda, de maneira contributiva, fazer a abordagem de uma educação na diversidade, conduzindo o estudante à compreensão do reconhecimento do multiculturalismo, com difusão de um pensamento decolonial.

O Caderno está estruturado com a proposição de princípios específicos, considerando-se que toda ferramenta e metodologia pedagógicas são norteadas por diretrizes – documento formal, que se preocupa em tornar palpáveis as propostas do processo educacional.

O documento que rege o sistema de educação no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9394/96, em seu Artigo 3º, estabelece como princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII – valorização do profissional da educação escolar;
VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
IX – garantia de padrão de qualidade;
X – valorização da experiência extraescolar;
XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
(BRASIL, 1996, p. 07).

Esses princípios objetivam orientar as atividades pedagógicas propagadas por todo território nacional, permitindo adequações ao planejamento docente e ao projeto político pedagógico da escola, para que atendam aos princípios norteadores que, por sua vez, atenderão às necessidades dos estudantes, quando adentram o espaço escolar, tendo em vista uma educação formal e cidadã.

Essas diretrizes, associadas aos estudos realizados durante esse período do PROFLETRAS, corroboram para a criação dos princípios que nortearam a elaboração do Caderno Pedagógico resultante dessa pesquisa.

Difusão da equidade - Esse princípio respalda-se em um elemento não apontado pela LDB (BRASIL, 1996), mas impetrado pela BNCC (BRASIL, 2017), quando afirma a necessidade de oferecer uma educação que promova as possibilidades de atendimento às necessidades particulares de cada comunidade, ou mesmo de cada estudante. O princípio da promoção da igualdade tem sido complementado pelo da equidade, que se apresenta enviesado por um senso de justiça. Em miúdos, significa a equivalência dos recursos na atribuição das vantagens, para que todos (brancos, negros, índios, homossexuais, imigrantes etc.) possam atingir o mesmo patamar de direitos, com base na necessidade de cada um. Nessa proposta de intervenção, a equidade é representada na utilização de textos que apresentam elementos culturais dos povos negros africanos, pois ocupará o mesmo espaço da literatura europeia canônica.

Proposição de um Currículo Multicultural - Significa compreender a presença da cultura e da autoria negras nos textos literários, com o afrodescendente em lugares de protagonismo, com a liberdade de expressar opiniões e valores. Significa autorizar mudanças de percepção por parte de toda comunidade escolar, como forma de retificar o processo excludente que ainda perdura na escola, a partir

da possibilidade da consciência da pluralidade que cerca o espaço escolar. Nesse Caderno Pedagógico ocorre a inserção do provérbio africano como recurso metodológico-epistemológico, e o estudo de músicas e poemas, entre outros, que discorrem sobre aspectos culturais dos negros afrodescendentes, como forma de contribuir para a construção eficaz de um Currículo Multicultural.

Afirmação e autoafirmação da autoria negra - Como afirma a escritora Conceição Evaristo, “a autoria negra existe e não é de hoje” (EVARISTO, 2017, *online*).¹¹ No entanto, foram séculos de ausência e silenciamento deliberados da autoria negra. Somente há pouco, a autoria negra passa a ser legitimada pela escola e outros órgãos reguladores. Destarte, o Caderno Pedagógico, no trabalho com provérbio africano e outros gêneros textuais/discursivos escritos por autores/as negros/as, afirma a autoria negra, oportuniza o olhar pelo viés do marginalizado, a partir de um pleno acesso ao *lugar de fala* da autoria negra, fortalece o discurso do respeito e valorização da cultura e valores disseminados por sua escrita.

Empoderamento da identidade negra - O Caderno Pedagógico, delineado por gêneros textuais/discursivos que apresentam elementos provenientes da cultura dos povos africanos, e/ou escritos por autores/as negros/as, objetiva a produção de um conhecimento de caráter epistemológico próprio. Busca propiciar, sobretudo, reconhecimento e autoconhecimento, o que favorece a elevação da autoconfiança e autoestima de estudantes negros/as, culminando em uma possível assunção de identidade negra, valorizando todas as suas características fenotípicas e culturais, despido, aqui, do sentimento depreciativo e de inferioridade.

Fortalecimento do Letramento de Reexistência - Letrar, com base nos aportes teóricos que permeiam essa pesquisa, significa contribuir para a formação do estudante, no aspecto científico e também social. Compreender o estudante letrado, nesse contexto, significa que ele está munido de ferramentas ideológicas e epistemológicas para combater o racismo estrutural e transcender essa postura para além dos muros escolares, em um discurso de decolonialidade, para evitar a marginalização dos povos negros afrodescendentes.

Com um compêndio de 20 aulas, o Caderno apresentará textos que poderão abordar temáticas acerca da formação cultural brasileira e da criação de um imaginário positivo sobre a presença negra, contribuindo para o fortalecimento do

¹¹ Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/autoria-negra-existe-e-nao-e-de-hoje-conceicao-evaristo-escritora>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

enfrentamento ideológico e dos campos de resistência e reexistência, estabelecendo uma relação entre a educação escolar e as práticas sociais.

CADERNO PEDAGÓGICO
LITERATURA E CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA DECOLONIAL



<https://www.e24h.com.br/artigos/acontece/africa---maior-diversidade-genetica.html>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
Departamento de Letras e Artes – DLA
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

Cátia Alves de Oliveira
Mestranda em Letras

Dra. Cynthia de Cássia Santos Barra
Orientadora

Dr. Rogério Soares de Oliveira
Coordenador do Colegiado do PROFLETRAS – UESC

Ilhéus – Bahia
2020

“[...] não se ensina literatura para que todos os cidadãos sejam escritores, mas para que nenhum seja escravo.”
(RODARI *apud* COLOMER, 2007, p. 35).

Sumário



Apresentação.....	85
Etapa 1 - Poema “Vozes-mulheres” e curta-metragem “A origem do racismo no Brasil”	86
Etapa 2 – Provérbio africano.....	89
Etapa 3 - Poema “Negro”	94
Etapa 4 – Provérbio africano.....	97
Etapa 5 - Poema “Cativa” e Música “Negro não nego”	102
Etapa 6 - Música “Ditados Populares”	109
Etapa 7 – Curta-metragem “Provérbios, ditos populares com Emojis-Desafie seus amigos!”.....	112
Etapa 8 – Tirinhas e Provérbios africanos e brasileiros.....	1145
Etapa 9 – Romance <i>A cor da ternura</i> e Quadrinhos”.....	121
Etapa 10 – Seminário <i>A cor da ternura</i> e Musical.....	128
Etapa 11 – Provérbios africanos e brasileiros.....	12930
Considerações finais.....	132
Referências.....	133
Reflexões sobre possíveis respostas das atividades.....	135

Apresentação

Este produto é resultado de uma pesquisa vinculada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus/Bahia. Foi desenvolvido no âmbito dos estudos da Linguagem e das Práticas de Letramento, tendo como objetivo apresentar uma proposta de intervenção curricular. O presente Projeto de Ensino almeja a prática do Letramento Literário, a partir do gênero textual/discursivo **provérbio africano**, impulsionado pela perspectiva de uma educação multicultural e decolonial.

Foi concebida, em um **Caderno Pedagógico**, uma proposta de estímulo à leitura literária, distribuída em 20 aulas, que foram desenvolvidas em 11 etapas. O Caderno intitula-se *Literatura e Construção de uma Prática Decolonial*, a ser implantado na disciplina de Língua Portuguesa, para estudantes do 9º ano, do Ensino Fundamental. Este produto pedagógico é fruto da percepção de que o estudante da contemporaneidade não tem se apropriado, de modo eficaz, da leitura do texto literário e da convicção de que esse texto pode se tornar uma experiência em sala de aula, de acessibilidade à formação cidadã e à inclusão do multiculturalismo.

Com base nesses pressupostos, elaboramos um material que reúne diversos gêneros textuais/discursivos, a saber: os provérbios africano e brasileiro – objeto de nossa pesquisa – além de outros, como poema, música, curta-metragem, tirinha, romance. Esperamos que tais gêneros promovam reflexões acerca da diversidade que permeia a formação cultural brasileira, sobretudo as contribuições autorais negras, e que abordem em seu cerne discussões que ensejem uma disseminação de discursos e atitudes anticolonialistas. Esperamos que contribua na consolidação do letramento literário como exercício de práticas sociais éticas.

Bom trabalho!

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Caderno Pedagógico

Literatura e construção de uma prática decolonial

Disciplina: Língua Portuguesa

Público-alvo: 9º ano

Etapa 1

Gêneros textuais/discursivos: Poema e Curta-metragem

Tempo previsto: 02 aulas

Objetivos

- ✓ Ativar e valorizar os conhecimentos prévios do estudante, capacitando-o a expressar ideias, sentimentos e opiniões;
- ✓ Compreender o processo de escravidão no Brasil e o nascimento do preconceito, a partir da exibição do vídeo “A origem do racismo no Brasil”;
- ✓ Motivar o estudante à leitura do poema “Vozes-Mulheres”, de Conceição Evaristo, e à discussão da temática;
- ✓ Estimular atitude respeitosa, mediante a opinião e a manifestação oral do outro;

- ✓ Entender a estrutura e as características do texto poético e apropriar-se dos conteúdos abordados.



Curta-metragem: "A origem do racismo no Brasil"
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DiMivD8jq-Y>

Metodología

- ✓ Dividir a turma em pequenos grupos e entregar uma palavra para que cada grupo exponha o que pensa a respeito: **NEGRO, PRETO, PRECONCEITO, ETNIA, ÁFRICA, NEGRA, PRETA, AFRODESCENDENTE, PROVÉRBIO...**
- ✓ Exibição do curta-metragem "A origem do racismo no Brasil". O vídeo indicado faz uma síntese acerca do histórico do negro no Brasil e revela que o preconceito nasceu atrelado ao processo de escravidão. É preciso compreender que a discussão do racismo é fundamental, não apenas para os povos negros, mas para o conjunto da sociedade brasileira.
- ✓ Leitura e análise do poema "Vozes-Mulheres", de Conceição Evaristo. Enfatizar que a leitura do poema tem a finalidade de compreender os sentimentos da mulher através da ressonância de sua voz, estabelecendo relação entre o tema, a ideia central, o reconhecimento do lugar de fala, e os conhecimentos prévios do estudante.

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimentos prévios: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento [...] que o leitor consegue construir o sentido do texto. (KLEIMAN, 2013, p. 15)

Destarte, acredita-se que a atribuição de sentido ao texto decorra da interação entre o que se sabe e a nova informação, para favorecer no estudante a sua condição leitora.

- ✓ Rerler o poema, utilizando estratégias de interação com o texto, como o ritmo, a entonação, as pausas, os efeitos de emoção, entre outros.

Reflexão

É interessante que o estudante perceba a utilização do poema “Vozes-Mulheres”, de Conceição Evaristo, como um recurso para o sujeito – mulher – revelar seus pensamentos e proferir suas denúncias através do tratamento subalterno de seus ancestrais. Assim, a literatura vai se redimensionando e tomando novas formas de interação social e contextual, pois “a comunicação literária se produz desde o início e o que progride é a capacidade de construir um sentido através dos caminhos assinalados” (COLOMER, 2007, p. 63).

Vozes-Mulheres

Conceição Evaristo

A voz de minha bisavó
 ecoou criança
 nos porões do navio.
 ecoou lamentos
 de uma infância perdida.
 A voz de minha avó
 ecoou obediência
 aos brancos-donos de tudo.
 A voz de minha mãe
 ecoou baixinho revolta
 no fundo das cozinhas alheias
 debaixo das trouxas
 roupagens sujas dos brancos
 pelo caminho empoeirado
 rumo à favela
 A minha voz ainda
 ecoa versos perplexos
 com rimas de sangue
 e
 fome
 A voz de minha filha
 recolhe todas as nossas vozes
 recolhe em si
 as vozes mudas caladas
 engasgadas nas gargantas.
 A voz de minha filha
 recolhe em si
 a fala e o ato.
 O ontem – o hoje – o agora.
 Na voz de minha filha
 se fará ouvir a ressonância
 O eco da vida-liberdade.

Disponível em:
 <<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/24-textos-das-autoras/923-conceicao-evaristo-vozes-mulheres>>.



Análise dos Aspectos Literários

01. Qual o tema do poema?
02. Em sua opinião, quem é o sujeito de fala no poema?
03. Em sua opinião, por que o título do poema está no plural?
04. O que chamou sua atenção na leitura?
05. O que há em comum entre o poema “Vozes-Mulheres” e o vídeo “A origem do racismo no Brasil”?
06. Qual o sentido da palavra **voz** nos versos “**A voz de minha bisavó / ecoou criança**”? Está em seu sentido real ou figurado? Justifique.
07. No poema, há outra palavra ou expressão que tenha o mesmo sentido desses versos? Explique o seu sentido.

Etapa 2

Gênero textual/discursivo: Provérbio africano

Tempo previsto: 01 aula

Objetivos

- ✓ Incentivar o estudante ao exercício da leitura;
- ✓ Compreender o gênero provérbio na perspectiva de uma tradição oral;
- ✓ Abordar os ensinamentos que os provérbios trazem.

Metodologia

- ✓ Ambientar a sala de aula com provérbios africanos, em forma de pequenos cartazes nas paredes, oferecendo um tempo para que os estudantes se movimentem no espaço, façam a leitura dos provérbios e comentem a respeito;
- ✓ Após esse primeiro momento de leitura, descontração e interação entre os estudantes, o professor fará, oralmente, os seguintes questionamentos:

Questionamentos:

01. Você já viu ou ouviu esses textos em outro lugar?
02. Você sabe que gênero textual é esse?
03. Você sabe o que são provérbios?
04. Seus pais, avós ou conhecidos costumam utilizar os provérbios?
05. Para você, qual a importância dos provérbios?
06. Você já utilizou ou utiliza o provérbio em alguma situação? Qual provérbio? Em qual situação?

- ✓ Nesse momento, o professor destacará que esses provérbios são de origem africana, e fará um breve histórico sobre sua origem;
- ✓ Em seguida, promover uma discussão oral sobre os possíveis ensinamentos de alguns dos provérbios ali expostos;
- ✓ Solicitar aos estudantes que façam uma pesquisa sobre “O que são provérbios” e tragam, para a próxima aula, entre 05 e 10 provérbios africanos.

PROVÉRBIOS AFRICANOS

"Cada pessoa pede para o seu ídolo."

"A luz com que vês os outros é a luz com que os outros te veem a ti."

"Caranguejo esconde-se para a água passar."

"Bater no cão do amigo, o amigo é batido."

"Padre sem sacristão toca o sino com os pés."

"Não foi feito para marcar grandes passos, mas pequenos que levam aos grandes triunfos."

"A abelha não leva chumbo."

"Mata primeiro o elefante e depois arranca-lhe os pelos da cauda."

"Na água turva é que se apanha o bagre."

"Na lareira uma pedra só não aguenta a marmita."

"O macaco, mesmo coberto com a pele dum carneiro, é sempre um macaco."

"Se passa o que é bom, também passa o que é mau."

"Quando dois elefantes brigam,
quem sofre é a grama."

"Quando não existe inimigo no
interior, o inimigo no exterior não
pode te machucar."

"Aquele que não sabe dançar irá dizer:
a batida dos tambores está ruim."

"Pouco a pouco a lagarta consegue
devorar a folha da árvore."

Fonte: <https://pt.wikiquote.org/wiki/Prov%C3%A9rbios_africanos>.

Reflexão

Outro destaque interessante diz respeito ao formato dos provérbios. A maioria deles é de criação anônima; são fáceis de memorização e transmissão, em função de sua linguagem simples, curta e direta. Eles tratam de diversos assuntos, fazem parte da cultura popular da humanidade, e permitem diversas compreensões. Então, pode-se contextualizar com o pensamento de Colomer (2007), quando diz que deve ser dada ênfase às variadas interpretações pessoais dos estudantes, pois cada interpretação é resultado da percepção singular do universo representado no texto, e da compreensão própria e particular do objeto artístico na situação de cada leitor.

Professor(a), a seguir, há algumas informações e esclarecimentos sobre os provérbios africanos, no sentido de subsidiá-lo(a) em sua prática, no momento da exposição sobre o gênero textual/discursivo provérbio africano.

PROVÉRBIO AFRICANO: DIMENSÕES CULTURAIS, LITERÁRIAS E FILOSÓFICAS

A cultura retrata um aspecto importante do povo, porque está associada à realidade das pessoas, às suas vivências. Vale endossar que muitos provérbios africanos foram concebidos antes mesmo de qualquer espécie de escravidão e descolonização dos povos negros. Explicitando todo acúmulo de sabedoria, “é preciso observar que a época em que os provérbios foram criados [...] compreende um vasto período histórico a transpirar antes da colonização, um período em que Muntu africano era capaz de criar e pensar livremente” (FU-KIAU, 2001, p. 78-79). Não há uma data precisa sobre a criação dos provérbios; entretanto, estudos antropológicos datam-no do início da era civilizatória, quando a escrita ainda não existia, mas o provérbio já guiava a comunicação das pessoas, baseado apenas na oralidade, encenando atitudes populares. A palavra provérbio origina-se do latim *proverbium*. Acredita-se que a origem da palavra pode ser religiosa.

Provavelmente a origem da palavra provérbio seja até religiosa e não seria de se estranhar, ao se decompor provérbio, como alguns autores acreditam, que ele tenha derivado de pro (em vez de, no lugar de) + verbo (palavra de Deus), ou seja, no lugar da palavra de Deus, já que nele sempre se encerra um conselho, uma admoestação. (XATARA; SUCCI, 2008, p. 37).

São sentenças frasais e/ou textuais que datam de milhares de anos, advindas da necessidade fundante de uma comunicação pedagógica, efetiva, coerente e curta, a partir de construções, sobretudo, racionais, além de emocionais. Seus registros escritos deram-se primeiramente pelos hebreus, há, pelo menos, cinco mil anos. Segundo Albuquerque,

Os ‘sebayts’ (ensinamentos), equivalentes aos provérbios atuais são citados desde o terceiro milênio a.C. Entre os hebreus e os aramaicos o provérbio representava a palavra de um sábio. No século VI a.C. aparecem as *Palavras de Ahiqar* e no século IV a.C. os *Provérbios de Salomão*. Entre os gregos, ‘gnômê’ (pensamento) e ‘paroemia’ (instrução) cobrem as noções de provérbio, sentença, máxima, adágio, preceito etc., aparecendo em obras de Platão, Aristóteles e Ésquilo [...]. (ALBUQUERQUE, 1989, p. 35).

São vários os autores que tentam defini-lo da forma mais coerente possível, para compreender suas propriedades e assegurar a classificação correta de um texto enquanto provérbio. Diante da vasta gama de conceituações de provérbios, e da necessidade de adotar uma definição para o delineamento do projeto, assevera-se que o

[...] provérbio é uma unidade léxica fraseológica fixa e, consagrada por determinada comunidade linguística, que recolhe experiências vivenciadas em comum e as formula como um enunciado conotativo, sucinto e completo, empregado com a função de ensinar, aconselhar, consolar, advertir, repreender, persuadir ou até mesmo praguejar (XATARA, 2002, p. 13).

O provérbio é, para o africano, parte integrante de sua cultura, especificamente no que tange à linguagem, pois se origina da cultura oral e da perpetuação de tradições, hábitos e costumes que estão diluídos e compreendidos nos dizeres proverbiais. Para Fu-Kiau (2001), os provérbios resguardam uma linguagem secreta e sagrada na comunicação dos povos africanos ancestrais e, mais que isso, o autor afirma que esses dizeres revelam a organização estrutural de uma sociedade, e ressaltam sua dimensão ideológica e filosófica.

Os provérbios africanos atravessam gerações e trazem valores sociais, cristãos, humanizadores, como amizade, amor e respeito ao próximo, perseverança, solidariedade; sentimentos e reflexões múltiplas que podem ser despertadas.

Os provérbios são parte da história dos africanos e constituem valores de referência e criatividade, seja na oralidade ou na escrita. Tudo isso não seria capaz, se essas sociedades “primitivas” não tivessem valorizado seus conhecimentos, interiorizado seu espírito e arquivado esta transmissão oral. Eles são o legado da sabedoria de milhares de anos, resistem à violência dos colonizadores e devastadores (OLIVEIRA, 2016, p. 46).

Esse gênero textual, carregado de ensinamento e sabedoria popular, em poucas palavras, transita oportunamente entre o passado, presente e futuro; assume sua condição atemporal e expressiva, pois pode ser aplicado em diversas situações e momentos e, ainda, estabelece relação com os provérbios e ditados populares brasileiros.

Etapa 3

Gênero textual/discursivo: Poema

Tempo previsto: 02 aulas

Objetivos

- ✓ Reconhecer e valorizar as manifestações culturais e literárias com características afrodescendentes;
- ✓ Estimular o desenvolvimento das linguagens oral e escrita;
- ✓ Incentivar a leitura da obra *A cor da ternura*, da autora Geni Guimarães.

Metodologia

- ✓ Para sensibilização, levantar as seguintes questões:

01. É possível terminar bem uma história que tenha começado de modo negativo?

02. Você acredita que tem nas mãos a oportunidade de mudar o rumo da sua história?

03. Você gostaria de escrever a sua própria história?

- ✓ Em seguida, dividir a sala em pequenos grupos e entregar o poema “Negro”, de Langston Hughes, cortado verticalmente, ou seja, a metade do texto que contém a parte inicial de cada verso;
- ✓ Solicitar aos estudantes que o cole em uma folha, e que concluam os versos com suas ideias sobre o que pensam a respeito da temática discutida e o que desejam para o futuro, observadas as questões de rima, sonoridade e ritmo. Após a escrita, fazer a socialização dos poemas.

Negro

Langston Hughes

Eu sou Negro:
 negro como a noite é negra,
 negro como as profundezas da minha África.
 Fui escravo:
 César me disse para manter os degraus
 da sua porta limpos.
 Engraxeí as botas de Washington.
 Fui operário:
 sob as minhas mãos as pirâmides se ergueram.
 Fiz a argamassa para a fábrica de algodão.
 Fui cantor:
 durante todo o caminho da África até a Geórgia
 carreguei as minhas canções de dor.
 Criei o ragtime.
 Fui vítima:
 os belgas cortaram as minhas mãos no Congo
 e me lincham até hoje no Mississipi.
 Eu sou Negro
 negro como a noite é negra
 negro como as profundezas da minha África

Disponível em: <<http://www.salamalandro.redezero.org/2-poemas-de-langston-hughes/>>.



- ✓ Num terceiro momento, solicitar, aos mesmos grupos (três ou quatro componentes) que façam a leitura dos provérbios que trouxeram, catalogando os diferentes e desprezando os repetidos;
- ✓ Após o levantamento dos provérbios feito pelos estudantes, solicitar que façam a interpretação de cinco dos provérbios catalogados;
- ✓ Após discussão, cada grupo apresenta aos demais e ao professor a interpretação dos provérbios e os possíveis ensinamentos de cada um;
- ✓ Para finalizar, fazendo uma associação da metodologia utilizada para deliberarem sobre o fim dos versos, que incidirá no término do poema, o professor fará a apresentação do livro *A cor da ternura*, com sinopse da história e biografia da autora Geni Guimarães;



Fonte: <<http://www.google.com.br/>>.

ATENÇÃO: Oferecemos aqui duas alternativas para o efetivo trabalho com a obra:

1. Solicitar ao estudante que faça a leitura da obra literária, estabelecendo um prazo para a realização da leitura;
2. Certificar-se de que o estudante terá acesso à obra, e disponibilizar algumas aulas para a leitura compartilhada, conduzida pelo professor, cerceada pela implantação do hábito da leitura, por meio de rodas de leituras, com possíveis intervenções sobre o enredo e a temática. Disponibilizar a obra na biblioteca da escola e através do endereço eletrônico:



Livro: *A cor da ternura*, de Geni Guimarães

Disponível em: <<http://calameo->

[download.tinytools.com/pages.php?doc_id=000735020021db9abf008](http://calameo-download.tinytools.com/pages.php?doc_id=000735020021db9abf008)>

Reflexão

Após os dois momentos de socialização, ressaltar a ideia da possibilidade da escrita através da comparação entre o poema que produziram, a partir do início de cada verso, e os provérbios produzidos pelos africanos, que se perpetuaram ao longo dos anos.

Etapa 4

Gêneros textuais/discursivos: Provérbio africano

Tempo previsto: 01 aula

Objetivos

- ✓ Apropriar-se dos provérbios africanos e refletir sobre o significado desses provérbios para os africanos;
- ✓ Estimular o desenvolvimento da capacidade interpretativa e de inferir sentido ao texto;
- ✓ Compreender o momento histórico e o lugar de fala dos africanos, autores dos provérbios africanos.

Metodologia

- ✓ Nesse momento, a turma será dividida em duplas e será entregue a cada par, uma relação com alguns dos provérbios africanos. O professor deverá ter cuidado para não apresentar os mesmos provérbios já expostos em sala de aula, na **Etapa 2**, nem aqueles que os estudantes trouxeram, quando solicitados a fazerem a pesquisa;
- ✓ Após a entrega, será dado um tempo para que façam a leitura e conversem com seu par a respeito da mensagem. Nesse momento, geralmente, ficam eufóricos por visualizarem alguns que já conhecem, ou que alguém de sua família já utilizou;
- ✓ Após o momento de leitura e discussão sobre os provérbios, o professor fará alguns questionamentos:

01. Com que objetivo você acha que o provérbio foi criado?
02. Em sua opinião, esses textos são antigos ou recentes?
03. O sujeito, autor desses provérbios (negros africanos) vivia que momento de sua história? Liberdade ou escravidão? Justifique.

✓ Concluído o momento de leitura, discussão e levantamento de hipóteses, o professor pode convidar um colega da disciplina de História para colaborar na explanação sobre o período histórico dos provérbios e a representação de sua importância na construção dos valores éticos, morais, religiosos dos africanos, e na condução de uma convivência harmoniosa em sociedade para aqueles povos, para tentar elucidar os questionamentos anteriores. Destacamos que essa explanação também pode ser feita pelo professor de Língua Portuguesa, sem perder seu caráter interdisciplinar.

Reflexão

Espera-se que, nesse momento, o estudante conclua que, ao utilizar o provérbio, o sujeito toma posse do discurso do outro, para ilustrar com propriedade seus pensamentos, sua opinião e, involuntariamente, ocorre o letramento literário denominado por Rildo Cosson (2011).

✓ Após esse momento de discussão, o professor entregará para cada dupla uma relação de temas, para que os provérbios sejam classificados conforme as temáticas, assuntos ou ensinamentos que oferecem, tais como:

UNIÃO	AMIZADE	AUTENTICIDADE
FORÇA INTERIOR	RESISTÊNCIA	FELICIDADE
HUMILDADE	PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE	FÉ

✓ Dividir a turma em grupos e solicitar que façam uma pesquisa-relação dos provérbios de origem brasileira e qual a semelhança entre os provérbios africanos e os brasileiros. Devem trazer para socialização em sala de aula.

A Contextualização de Cosson

Para evitar uma explanação tradicional, com uma linguagem e nomenclaturas desinteressantes para a juventude atual, sugere-se que esta seja feita com base na premissa de Contextualização, teorizada por Rildo Cosson (2018) que, juntamente com Dominique Maingueneau (1995), critica a divisão entre literatura e contexto histórico, pois “sugerimos a contextualização como o movimento de ler a obra dentro do seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para mim enquanto leitor” (COSSON, 2018, p. 86). Aqui, serão trabalhados diversos gêneros textuais/discursivos; entretanto, o **provérbio africano** será o gênero contextualizado na perspectiva da abordagem de Cosson.

Guiada por essa teoria, observa-se que a contextualização de uma obra literária pode apresentar aspectos diversificados e atuais, num sentido mais analítico e compreensivo.

Sugerimos, então, que a explanação seja organizada da seguinte forma:

01. Contextualização temática: Nesse momento, os estudantes compreenderão que os provérbios são permeados por teorias e temas que já foram identificados pelo mesmo. no momento anterior (união, força, humildade, resistência, etc), valores que regem as comunidades africanas;

02. Contextualização estilística: Fazer uma descrição sobre a estrutura desse gênero, que se caracteriza pela extensão pequena, com palavras e expressões sem maiores complexidades, e uma mensagem que apresente um ensinamento, podendo ser utilizado em diversos contextos e por todas as pessoas;

03. Contextualização poética: Identificar os indicadores linguísticos no gênero, com o propósito de reconhecer a voz (eu lírico) que fala no texto e o discurso que profere, conduzindo o estudante à reflexão sobre quem é o sujeito que aparece no texto, e quem pode fazer uso desse texto enquanto manifestação do seu pensamento;

04. Contextualização histórica: Nessa etapa, oferece-se ao estudante a possibilidade de correlacionar alguns contextos diferentes. Solicitar que, em duplas, façam uma pesquisa sobre o contexto em que foram criados muitos dos provérbios africanos: período antes da escravidão, período colonial em que os negros africanos eram escravizados pelo sistema capitalista europeu, e o período pós-escravidão para que compreendam o lugar de fala do africano que produziu o provérbio. Nesse momento, os estudantes ainda terão a oportunidade de constatar que o provérbio se consolida em elemento importante para a cultura do povo africano.

05. Contextualização presentificadora: Nessa perspectiva, busca-se estabelecer uma relação entre os dizeres proverbiais africanos e o contexto atual de reprodução de textos, além de solicitar que o estudante faça uma pesquisa sobre os provérbios brasileiros e faça uma comparação entre a mensagem do provérbio de origem africana e a do provérbio de origem brasileira. Por exemplo: "Quem com ferro fere, com ferro será ferido" (Provérbio brasileiro) e "Cinzas voam ao rosto de quem as jogou" (Provérbio africano).

06. Contextualização crítica: Nessa etapa, os estudantes buscarão informações sobre o que teóricos, estudiosos dizem a respeito desse gênero textual/discursivo, qual o significado para a condução da vida dos africanos e como os provérbios brasileiros se comportam na vida da população brasileira.

Reflexão teórica

Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social, e às atitudes e valores próprios do ideal do leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (SOARES 2006, p. 47)

Etapa 5

Gêneros textuais/discursivos: Poema e Música

Tempo previsto: 02 aulas

Objetivos

- ✓ Compreender a leitura como fonte de informações, prazer e conhecimento;
- ✓ Identificar os pontos mais relevantes de um poema e de uma música;
- ✓ Desenvolver a oralidade, expressividade, vocabulário e erudição.

Metodologia

- ✓ Distribuir fragmento do poema “A cativa”, do autor Luiz Gama, com a supressão do último verso de cada estrofe, e solicitar aos estudantes que utilizem a criatividade e, seguindo a estrutura de rima ABAB, escrevam o último verso de cada estrofe. Com isso, o/a professor/a observará se a continuidade do poema tem coerência, se estabelece relação com o que há na estrofe e a construção de sentido do texto por completo. Em seguida, recolher e entregar trocado, para que um colega faça a leitura do texto de outro colega. Essa atividade leva tempo, gerando a inquietação por parte dos estudantes; então, sugere-se a leitura de apenas alguns ou apenas o trecho que fora produzido pelo estudante. E, por fim, fazer a leitura do texto original.

A cativa

Luiz Gama

Como era linda, meu Deus!
 Não tinha da neve a cor,
 Mas no moreno semblante
 Brilhavam raios de amor.

Ledo o rosto, o mais formoso,
 De trigueira coralina,
 De Anjo à boca, os lábios breves
 Cor de pálida cravina.

Seus ingênuos pensamentos
 São de amor juras constantes;
 Entre a nuvem das pestanas
 Tinha dois astros brilhantes.

As madeixas crespas, negras,
 Sobre o seio lhe pendiam,
 Onde os castos pomos de ouro
 Amorosos se escondiam,
 Tinha o colo acetinado
 – Era o corpo uma pintura –
 E no peito palpitante
 Um sacrário de ternura.

Límpida alma, flor singela
 Pelas brisas embaladas,
 Ao dormir d'alvas estrelas,
 As nascer da madrugada.

Quis beijar-lhe as mãos divinas,
 Afastou-nas – não consente;
 A seus pés de rojo pus-me
 – Tanto pode o amor ardente!
 Não te afastes, lhe suplico,
 És do meu peito rainha;
 Não te afastes, neste peito
 Tens um trono, mulatinha!...

Deu-me as costas, foi-se embora
 Qual da tarde do arrebol
 Foge a sombra de uma nuvem
 Ao cair da luz do sol.

- ✓ Fazer um breve resumo da biografia do autor Luís Gama:

Na condição de escravo, Luiz Gama fora contrabandeado para o Rio de Janeiro, onde foi vendido ao negociante, contrabandista e alferes, Antônio Pereira Cardoso, e levado para ser revendido em São Paulo. O fato de ser baiano fazia de Gama um escravo indesejado onde quer que fosse colocado à venda. A história de revoltas de escravos na Bahia dava aos negros vindos de lá o título de revoltosos e insubordinados. Foi assim que, não conseguindo vender a criança e outro escravo também baiano a nenhum fazendeiro no estado de São Paulo, restou a Antônio Cardoso levá-los para a sua própria fazenda. O jovem Luiz aprendeu a trabalhar como copeiro e sapateiro, a lavar roupa, entre outros afazeres. Ver mais sobre sua biografia no site abaixo.

Disponível em:

<[http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=820&Itemid=1%](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=820&Itemid=1%>)>.

- ✓ Audição e leitura do rap *Negro não nego*, de MC Mestiço, para discussão acerca da temática que aborda e estabelecer comparação entre a estrutura do gênero poema e a identificação de elementos e características como versos, estrofes, rimas, ritmo, sonoridade, e do espaço enquanto lugar para a subjetividade, expressão de ideias e sentimentos.

Negro não nego

MC Mestiço

Minha pele é parda
 Meu cabelo é enrolado
 Eu digo que sou negro
 Eles dizem que sou mulato
 Mulato vem de mula
 E eu não sou bicho
 Eu repito que sou negro
 Eles insistem que sou mestiço

Olhe nos olhos daquela criança o que você vê?
 Eu vejo o reflexo do que tá na TV
 Olhe nos olhos daquela criança, o que você acha?
 Ela é feliz, aprendendo que seu cabelo não se enquadra?
 Olhe pra ela, querendo ser que nem a modelo
 Diz porque uma criança de 10 anos alisa o cabelo?
 A única negra em destaque chamam de mulata
 E quando falam da minha cor, eles chamam de raça
 Aquela criança vai crescer com as novela
 Onde só tem preto nas senzala e nas favela
 Aquela criança não vai querer ser negra em nada
 E o IBGE adora colocar pessoas negras como pardas
 País multiétnico só nas pesquisas
 Porque quando olho pra TV, brancos são maioria
 Onze mortos na França, dois mil em Baga
 Je suis Charles? Não, eu sou África

Negro não nego
 Negro não nego
 Negro não nego
 Negro não nego

Não é complexo esse seu preconceito, caô
 É complexo esse teu medo de se ver inferior
 Marcado na pele, o que eu sou, a minha índole
 O seu racismo idiota, não é a minha síndrome



Negro não nego (continuação)

A porta sempre trava quando um preto ta passando
Somos todos iguais, não pra policia
Que adora sumir com jovens negros da periferia
Me odeiam pela minha cor, dedo em riste
Tenho orgulho do que eu sou, eles não, são infelizes
Meu cabelo enrolado é bom, aceita isso aí
No fim das contas, só seu preconceito que é ruim

Negro não nego
Negro não nego
Negro não nego
Negro não nego

Me falou que cabelo ruim é cabelo crespo
O mesmo acha que a princesa libertou os negro
Me falou que dia da consciência negra é regresso
O mesmo falou o cara que sofre de racismo inverso
Senhor de engenho porque me odeia tanto?
Construí esse País e quem ficou com a glória foi um
branco
Nas minhas costas que os pilares se ergueram
Cotas? Nunca pedi pra ser escravo, esqueceram?
Cota não é segregação, é inclusão, aí cusão
Se você é branco, não vai perder sua vaga pra mim
não
Não precisa esconder a bolsa, para!
400 anos de escravização dinheiro nenhum pode
pagar
E se eu não quero ter que ouvir suas piada
Não é vitimismo é que a gente não ve graça
E se você acha o Gentilli engraçado
Desculpa aí, mas eu não sou obrigado

Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/mc-mestico/negro-nao-nego/>>.

Proposta de atividades

01. Na sua opinião, o texto “A *cativa*” foi escrito recentemente ou há muito tempo? Retire do texto elementos que comprovem sua resposta.
02. Como você imagina que seja a *Cativa* do poema?
03. Observa-se que o eu lírico está nutrido de um grande sentimento pela negra do texto. Na sua opinião, ele é correspondido? Comprove sua resposta com um trecho do texto.
04. No verso do poema “A *cativa*”, “***Tinha o colo acetinado***”, a palavra sublinhada pode ser substituída por outro termo para estabelecer uma espécie de comparação. Qual a comparação que autor faz a partir dessa substituição?
05. Como você classificaria o trecho abaixo, da música estudada?

<p>Minha pele é parda Meu cabelo é enrolado Eu digo que sou negro Eles dizem que sou mulato</p>	<p>Mulato vem de mula E eu não sou bicho Eu repito que sou negro Eles insistem que sou mestiço</p>
--	---

- a)() descritivo b)() narrativo c)() injuntivo d)() explicativo
06. A que feriado o autor se refere no texto? Por que ele afirma que um dia só é muito pouco?
07. A música menciona a TV em dois momentos. Qual mensagem ela tenta transmitir sobre o negro, segundo o autor?
- a)() A TV incentiva a criança a ser preconceituosa.
- b)() Segundo o texto a TV é um aliado na diminuição do preconceito racial.
- c)() A TV é um meio de comunicação que coloca o negro no lugar dos desfavorecidos.
- d)() A TV não exerce nenhuma influência na opinião das pessoas quanto ao preconceito racial.

08. Releia o refrão da música e tente se lembrar da sua audição, e se recordará que, embora tenha a mesma escrita, a palavra **nego** possui pronúncias e significados diferentes. O que significa no primeiro verso? E no segundo?

**Negro não nego,
Negro não nego**

09. Faça uma breve pesquisa e responda: por que, na música, o autor diz:

*Eu construí esse País e quem ficou com a glória foi um branco
Nas minhas costas que os pilares se ergueram*

10. O que há em comum entre a estrutura do poema “A cativa” e o rap *Negro não negro*?

Reflexão

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois, ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros, mas a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram, cada um de seu modo, na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p.16).

Etapa 6

Gênero textual/discursivo: Música

Tempo previsto: 01 aula

Objetivo

-
- ✓ Compreender a intertextualidade entre o provérbio brasileiro (ditados populares) e a música.

Metodologia

-
- ✓ Explicar para o estudante que voltaremos a conversar sobre os provérbios, agora, os brasileiros, também denominados “ditados populares”, conforme a música que será ouvida nesse momento. Entregar aos estudantes uma cópia da canção “*Ditados Populares*”, do artista Homem de Pedra e, em seguida, ouvir a música. Essa atividade deve ser trabalhada no dia da socialização da pesquisa solicitada na Etapa 4.

Ditados populares

Homem de Pedra

Olho por olho dente por dente
Aqui se faz aqui se paga
Vamo simhora que atrás vem gente
Dá licença que eu quero passar

Não bote o carro na frente dos bois
Não deixe para depois o que pode ser feito agora
Contra má sorte coração forte
É sempre melhor prevenir do que remediar
Devagar com o andor que o santo é de barro
Não é com palha que se apaga o fogo
A pressa é inimiga da perfeição
Palavra fora da boca e lepra fora da mão

Ditados populares (Continuação)

E não me dê conselho, sei errar sozinho
 Não há mestres como o mundo
 E não fale a Deus dos teus grandes problemas
 Fale a teus problemas que tu tens um grande Deus
 Nem todas as verdades são para ser ditas
 Não pode governar quem não sabe obedecer
 Pra cuspir rosas é precisa saber engolir espinho
 Pra quem tarde levanta chega cedo o anoitecer

Quem planta vento colhe tempestade
 Quem planta amor colhe saudade
 Quem anda em terra alheia pisa no chão devagar
 Quem é dono não ciuma, quem não é quer ciumar
 Amar é a gente querendo achar o que d agente
 Uma andorinha só não faz verão
 O quase tudo é quase sempre o quase nada
 Nas curvas do teu corpo eu capotei meu coração.

Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/homem-de-pedra/ditados-populares/>>.

- ✓ Após a audição da música, conversar sobre sua letra, para construção de sentido, e estabelecer relação entre o provérbio e a música, a partir dos seguintes questionamentos:

- 01.** Observa-se que o autor Homem de Pedra utilizou de alguns provérbios populares brasileiros para compor sua canção. Em sua opinião, por que ele os utilizou?
- 02.** Quais dos ditados populares brasileiros você conhece? Qual mensagem pode-se inferir deles?
- 03.** Você já leu, conhece algum poema ou música que faça uso dos provérbios em sua composição? Qual(is)?
- 04.** Produza um pequeno texto refletindo sobre a importância das mensagens dos provérbios africanos e brasileiros.

✓ No segundo momento, solicitar aos grupos que socializem a pesquisa que fizeram sobre a semelhança entre os provérbios africanos e brasileiros, de modo que leiam os provérbios das duas nacionalidades e exponham as semelhanças.

Obs.: Por se tratar de um trabalho em que os estudantes podem ter dificuldades para executar, pode-se delimitar um quantitativo de provérbios por grupos, por exemplo, três ou cinco.

✓ Concluída essa etapa do trabalho em grupo, finalizar a aula, solicitando que os alunos tragam para a próxima os seguintes materiais: lápis de cor, tesoura, aparelho celular (ou algum recurso que favoreça o acesso à internet), para pesquisa de provérbios, ou a relação de provérbios já apresentados em sala de aula.

Etapa 7

Gênero textual/discursivo: Curta-metragem

Tempo previsto: 02 aulas

Objetivo

- ✓ Incentivar o estudante a manifestar-se artisticamente e a expor sua opinião através da escrita.

Metodologia

- ✓ Exibição do vídeo *“Provérbios, ditos populares com Emojis – Desafie seus amigos!”*, do canal Ideia na tela. O vídeo apresenta provérbios representados pelas figuras *emoticons* e *emojis*, propondo que possamos adivinhar o provérbio representado. O interessante é que o professor vá interrompendo o vídeo a cada formação de imagens, para que os estudantes possam pensar nos provérbios pesquisados, bem como naqueles apresentados na música e pelos colegas, expondo os provérbios relacionados ao mundo tecnológico em que os estudantes estão inseridos, através das figuras dos *emoticons* e *emojis*;



Curta-metragem: “Provérbios, ditos populares com Emojis – Desafie seus amigos!”

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l7jmHUROH0I>.

- ✓ Estimular os estudantes a produzirem o significado dos provérbios trazidos por eles, e de alguns retirados da música, a partir do seu entendimento;
- ✓ Dividir a sala em seis grupos, de modo que, através de um sorteio, três grupos ficarão com provérbios africanos e três com provérbios brasileiros;

- ✓ Cada grupo produzirá um livro com dizeres proverbiais africanos ou brasileiros, previamente determinado por meio do sorteio, e escreverá um pequeno texto sobre cada provérbio, esclarecendo seu significado, sua mensagem e ensinamento. Os estudantes podem se utilizar de imagens, *emoticons* produzidos por eles mesmos, para ilustrarem e/ou favorecerem a compreensão da mensagem, além de produzirem também a capa para seu livro. Podem fazê-lo digitado, se assim preferirem, e tiverem acesso e condição;
- ✓ Para os grupos com provérbios africanos, esclarecer que os textos imagéticos devem relacionar-se à cultura africana.

OBSERVAÇÃO

O tempo em sala de aula será insuficiente para a confecção dos livros de provérbios. Sugere-se, então, que realizem o trabalho em casa (com um prazo determinado pelo professor) ou que o professor disponibilize algumas aulas para poder auxiliar os grupos na elaboração do trabalho.

ORIENTAÇÕES para a elaboração do livro de “Provérbios Africanos” e “Provérbios Brasileiros”

- **Capa (obrigatório):** deve conter o título, nome dos autores (alunos e alunas) e imagem relacionada ao tema;
- **Contracapa (obrigatório):** título, nome da escola, nome dos autores (alunos e alunas), cidade, estado, ano de sua elaboração;
- **Agradecimentos (opcional):** agradecimentos aos possíveis colaboradores na realização desse trabalho;
- **Dedicatória (opcional):** a quem gostaria de dedicar este trabalho. Uma sugestão: à escola, tendo em vista que comporá seu acervo bibliotecário e será o legado deixado para ela, posto que, no ano seguinte, esses estudantes não farão mais parte do corpo docente da instituição, em função da conclusão de uma etapa em sua vida escolar;
- **Epígrafe (obrigatório):** uma frase, poema, trecho de música, etc., que se assemelhe ao conteúdo do livro;
- **Sumário (obrigatório):** com o conteúdo e a página. Sugere-se um provérbio por página;
- **Introdução (obrigatório):** texto sobre a relevância da realização desse trabalho;
- **Desenvolvimento (obrigatório):** os provérbios e suas discursividades interpretadas pelo estudante;
- **Conclusão (obrigatório):** desfecho com considerações sobre a realização do trabalho;
- **Referências (obrigatório):** registro de todo acervo que utilizaram para a produção do material.

Reflexão teórica

[...] a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar, em especial, a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano [...], o relato do dia-a-dia, a carta. (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Etapa 8

Gêneros textuais/discursivos: Tirinhas e Provérbios africanos e brasileiros
Tempo previsto: 02 aulas

Objetivos

- ✓ Promover a intertextualidade entre os dizeres do gênero textual/discursivo provérbios africanos e brasileiros e os discursos do gênero textual tirinhas;
- ✓ Desenvolver a capacidade interpretativa e analítica do estudante;
- ✓ Compreender a função do texto imagético na construção de sentido.

Metodologia

- ✓ Solicitar aos alunos que se sentem em grupo (o mesmo grupo que produzirão o livro de provérbios). Esta é uma atividade grupal e individual: estarão em grupos devido ao número reduzido de livro de provérbios (seis), mas o interessante é que cada aluno cumpra com a tarefa individualmente;
OBSERVAÇÃO: Solicitar que os estudantes tragam os livros de provérbios africanos e brasileiros, já confeccionados como material de consulta, para a realização dessa tarefa.
- ✓ Nesse momento, também há a necessidade de os estudantes consultarem a pesquisa que têm no caderno, e o professor disponibilizar os provérbios que foram utilizados na Etapa 02;
- ✓ Em seguida, serão entregues algumas tirinhas para cada aluno (de uma em uma), conduzindo o estudante à leitura e à análise da mesma, para que entendam sobre qual temática abordam;
- ✓ Feita a análise da tirinha, solicitar que a comparem com um dos provérbios estudados (africano e brasileiro); enfim, que concluam que os dois gêneros, de maneiras diferentes, abordam a mesma temática;
- ✓ Concluída essa atividade, parte-se para o segundo momento. O professor entregará aos grupos ou duplas dois envelopes: um com pedaços de papéis

com provérbios africanos, e outro com provérbios brasileiros, para que os estudantes estabeleçam relação entre seus enunciados e suas mensagens. Para facilitar a organização, e até o processo de avaliação do professor, sugere-se que o provérbio africano seja enumerado.

Tirinha 01



<https://sortimento.wordpress.com/tag/meio-ambiente/>

Provérbio africano "Trate bem a Terra, ela não foi doada a você por seus pais, mas emprestada a você por seus filhos"

Tirinha 02



<https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/114000101664/tirinha-original>

Provérbio africano "Pouco a pouco a lagarta consegue devorar a folha da árvore."

Tirinha 03



<http://ladycomics.com.br/entrevista-gatamarela>

Provérbio africano "A chuva bate a pele de um leopardo, mas não tira suas manchas".

Tirinha 04



<https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/161242259354/tirinha-original>

Provérbio africano "Ser feliz é melhor do que ser rei."

Tirinha 05



<http://www.saposefadas.com.br/ep-11-amizade-verdadeira/>

Provérbio africano "Amigo é como um vizinho quando Deus está distraído".

Tirinha 06



http://sisisjdr.blogspot.com/2017/03/tirinha-sobre-solidariedade_8.html

Provérbio africano "Uma chama não perde nada ao acender outra chama"

Tirinha 07



<http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhasdomarcelinho/>

Provérbio africano “Não importa quanto longa seja a noite, o dia virá certamente”.

Tirinha 08



<https://br.pinterest.com/pin/582723639257546598/>

Provérbio Africano "Galo, não seas tão orgulhoso ! Afinal, tua mãe foi apenas uma casca de ovo."

- ✓ Concluída essa atividade, o professor incumbirá os seis grupos já formados da realização de outro trabalho: Seminário “A cor da ternura”. Realizar um sorteio, no qual cada grupo apresentará uma parte da história da obra literária. Importante que essa divisão seja feita depois da metade do prazo estabelecido para efetivação da leitura, reduzindo as possibilidades de o estudante ler apenas o fragmento de responsabilidade do grupo. Sugerimos:

GRUPO	CAPÍTULOS
01	Primeiras lembranças; Solidão de vozes.
02	Afinidades: olhos de dentro; Viagens.
03	Tempos escolares; Metamorfose.
04	Alicerce; Mulher.
05	Momento Cristalino; Força flutuante.

Observação:

O sexto grupo ficará responsável por fazer uma encenação ou um musical da obra ou de capítulos, permitindo que, sem fugir do conteúdo, apresente novos elementos: músicas atuais, figurino que retratem a força cultural negra, especificamente da mulher negra. O seminário será trabalhado em sala de aula, apenas para a turma. O musical poderá ser apresentado seguido do seminário, somente para a turma ou para a escola, após o momento de “Mostra dos livros dos provérbios africanos e brasileiros.

- ✓ Solicitar que tragam a obra para a aula seguinte.

Reflexão

A ideia aqui é intensificar o entendimento das relações que se estabelecem entre a cultura africana, o provérbio africano e os contextos reais de uso, tanto no continente africano, como no Brasil, com a finalidade de fornecer ao estudante informações necessárias e contundentes para que se sinta preparado para produções orais e escritas, enquanto vozes ressonantes de pensamentos, sentimentos, denúncias, conflitos e realidades colocadas, queridas e requeridas. O elemento dificultador, aqui, talvez não seja a compreensão de como se processam esses fenômenos, mas de como expressá-los através de um escrito. Portanto, nesse trabalho, afirma-se que “a escola é justamente a instituição escolar encarregada de oferecer-lhes a oportunidade de assimilar a modalidade mais abstrata de representação verbal, a língua escrita” (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 62).

**Relação de provérbios africanos e brasileiros
para a atividade de intertextualidade**

Apresentamos vinte e um, o quantitativo a ser trabalhado fica a critério do professor.

Nº	PROVÉRBIOS AFRICANOS	PROVÉRBIOS BRASILEIROS
1	Quando souber quem são os amigos dele, saberá quem é ele.	Diz-me com quem tu andas e eu te direi quem és
2	Pouco a pouco a lagarta consegue devorar a folha da árvore.	De grão em grão, a galinha enche o papo.
3	O amanhã pertence àqueles que preparam o hoje.	Não deixe para amanhã o que você pode fazer hoje.
4	Na lareira uma pedra só não aguenta a marmita.	Uma andorinha sozinha, não faz verão.
5	Se sua boca virar faca, cortará os lábios.	Quem semeia vento, colhe tempestade.
6	Quando as teias da aranha se juntam, elas podem amarrar um leão.	A união faz a força.
7	Quando o rato ri do gato, há um buraco perto.	Sempre que Deus fecha uma porta, abre uma janela.
8	Quando alguém ofende um rio, ofende Deus.	O que a Natureza dá a enxada tira.
9	O machado esquece, mas a árvore recorda.	Quem bate nunca lembra, quem apanha nunca esquece.
10	Há flores coloridas no caminho da vida, mas as mais bonitas têm os espinhos mais afiados.	Não existe rosa sem espinho.
11	Não se esquece as lições aprendidas na dor.	Gato escaldado tem medo de água fria.
12	Independente se foi a faca que caiu no melão ou se foi o melão que caiu sobre a faca, o melão irá sofrer.	A corda sempre estoura do lado mais fraco.
13	Aos olhos da inveja todo sucesso é crime.	Não grite sua felicidade, pois a inveja tem sono leve.
14	A esperança é o pilar do mundo.	A esperança é a última que morre.
15	Você não pode construir uma casa para o verão do ano passado.	Não adianta chorar pelo leite derramado.
16	Cinzas voam ao rosto de quem as jogou.	Quem com ferro fere, com ferro será ferido.
17	Quando seu vizinho está errado, você aponta o dedo; quando é você, o dedo se esconde.	Macaco senta no próprio rabo para falar do outro.
18	O macaco, mesmo coberto com a pele dum carneiro, é sempre um macaco.	É um lobo em pele de cordeiro.
19	Cavalo que chega cedo, bebe água limpa.	Se a farinha é pouca, o meu pirão primeiro.
20	Uma mentira estraga mil verdades.	Mentira tem perna curta.
21	Lágrimas são melhores enxutas com nossas próprias mãos.	Cada um sabe onde o sapato lhe aperta.

Etapa 9

Gêneros textuais/discursivos: Romance *A cor da ternura* e quadrinhos

Tempo previsto: 02 aulas

Objetivos

- ✓ Estimular a participação oral e a escuta do estudante;
- ✓ Favorecer um diálogo coletivo, orientado por questões norteadoras do romance *A cor da ternura*;
- ✓ Promover reflexões que favoreçam a construção de novas relações com o outro e com a cultura afrodescendente.

Metodologia

- ✓ Organizar os alunos em uma “Roda de Conversa”, para dialogarem sobre a obra *A cor da ternura*, partindo de questionamentos dos mais superficiais aos mais aprofundados para o nível da turma, estimulando a participação e a escuta do estudante, de modo a tentar extrair, além do enredo, a temática, os conflitos, raciais e de gênero, da época da escrita do livro, em 1989, estabelecendo relação com a atualidade. Ainda é possível repensar sobre qual é o lugar de fala da mulher na escrita da personagem principal do texto.


 ??????

Questionamentos norteadores da “Roda de Conversa” *A cor da ternura*

01. Nome da escritora. Quando foi escrito o livro?
02. Quem são os personagens principais e secundários?
03. Como vive a personagem principal da história?
04. Como a obra relata sua vida escolar? Quais dificuldades ela encontrou na escola? Por quê?
05. O enredo da obra apresenta, em sua gênese, uma(s) temática(s). Qual(is)?
06. Quais situações vivenciadas por Geni, há algumas décadas, são recorrentes na atualidade? Explique.
07. Você percebe se há alguma diferença com relação ao respeito ao negro na atualidade?
08. A situação da mulher é diferente nos dias atuais? Qual a importância das irmãs e da mãe na vida de Geni?
09. Você acha que a personagem se utilizou do livro (autoria) para contar sua história e revelar seus pensamentos? Por quê? Teria outro espaço para fazer isso?
10. Por que, em sua opinião, a obra recebe esse título: *A cor da ternura*?

Observação:

Aqui, assim como na reflexão sobre a autoria nos provérbios, o professor explanará sobre a importância da escrita enquanto processo de exposição de opiniões, e como instrumento de difusão de pensamento anticolonialistas para atenuar os conflitos racistas.

- ✓ Em seguida, separá-los em dupla para uma atividade escrita.

Atividade – A cor da ternura

Sinopse

A Cor da Ternura. É a Geni, nossa pequena Geni, sua mãe afetiva, seu pai que a olha como uma princesa, que anda léguas de distância ao levá-la e buscá-la na escola. Ela, a pequena, depois a jovem, a mulher a ascender, apesar das adversidades sociais. Também, sua irmã especial, outras que a cuidavam, acolhia e o irmãozinho caçula, a despertar crises existenciais e ciúme para, depois, estreitar enlaces afetivos.

Disponível em:

<http://www.letras.ufmg.br/literafro/resenhas/infanto-juvenil/1149-geni-guimaraes-a-cor-da-ternura>.



01. Logo no início da história, a narradora apresenta perguntas que eram feitas pela personagem principal, Geni: “Mãe, a senhora gosta de mim? (p.09). Que tamanho? Perguntava eu. (p. 09); Quem fez o fogo e a água?” (p.10).

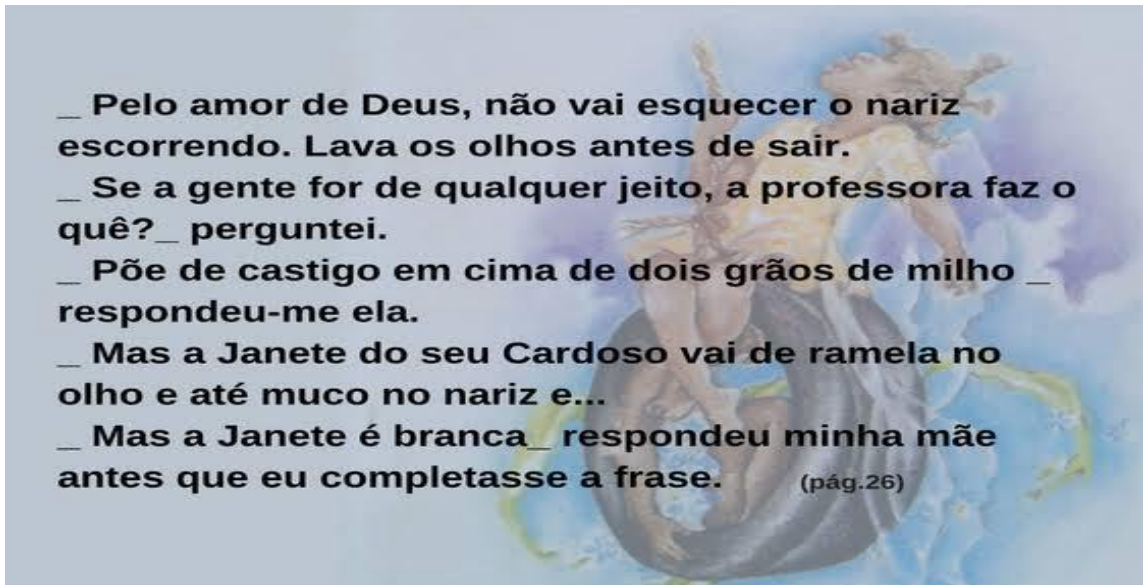
Que informações essas perguntas oferecem sobre a personagem?

02. *Eu nem ligava para elas, ficava sentada num degrau da escada na porta da sala indiferente. Mas elas tinham sempre alguma coisa pra me dizer. “Chi!!! perdeu o colo”, diziam umas. “Vou levar ele pra mim”, diziam outras.* (p. 23).

Esse trecho resume algumas situações, após o nascimento de seu irmão Jesus. Que sentimentos esse acontecimento e essas falas nutriam em Geni?

03. Em um determinado momento na escola, Geni “era a única pessoa da classe representando uma raça digna de compaixão, desprezo” (p. 65), como denuncia a narradora. Qual o contexto dessa situação, ou seja, o que levou Geni a esta conclusão?

Leia o trecho a seguir:



04. Assinale a alternativa que melhor esclarece o contexto vivenciado pelas personagens da obra.

- a)() O preconceito racial é velado e disfarçado por atitudes que procuram desqualificar o negro.
- b)() A existência do preconceito racial permeia as atitudes das pessoas e são vistas como naturais, inclusive pelas personagens da obra.
- c)() Essa atitude não pode ser considerada preconceito racial e sim uma atitude que zela pela higiene e pelo bem-estar dos estudantes em sala de aula.
- d)() O agir da professora diante do situação não revela preconceito racial porque no período em que a obra foi escrita, em 1989, não se discutia sobre a existência do racismo. Essa é uma discussão da atualidade

05. Além da problemática da discriminação racial, é necessário perceber a força da mulher e da solidariedade entre elas. Destaque da obra um fragmento que representa essa força da mulher negra nesse período.

06. Há pouco, estudamos e vimos alguns provérbios africanos. Qual ou quais provérbios você utilizaria para resumir a obra ou uma parte dela. Justifique sua escolha.

07. Quais sentimentos podem ser observados no seguinte trecho, que retrata o momento de formatura de Geni:

As formalidades todas terminaram. Fui até eles [...] Eu, princesa, entreguei meu certificado ao rei [...] Em casa [...] Rimos das palmas fora de hora, das mãos do meu pai segurando as orelhas, da cara do diretor ao vê-los donos do ambiente (p. 84-85).

- a) () Geni, realizada, mas insatisfeita, pois entregou a seu pai o certificado que não lhe era importante. Pai, satisfeito, desajeitado, mas encantado com a conquista da filha, que se consolida como conquista da família. Diretor, racista e incomodado com a presença negra numa cerimônia de Formatura.
- b) () Geni, realizada e empoderada, por ser a primeira em sua família a concluir o Ensino Médio. Pai, satisfeito, mas fazia palhaçada ao segurar as orelhas, numa tentativa de zombar do diretor. Diretor, racista e incomodado com a presença negra numa cerimônia de Formatura.
- c) () Geni, realizada e empoderada, por ser a primeira em sua família a concluir o Ensino Médio. Pai, satisfeito, desajeitado, mas encantado com a conquista da filha, que se consolida como conquista da família. Diretor, racista e incomodado com a presença negra numa cerimônia de Formatura.
- d) () Geni, realizada e empoderada, por ser a primeira em sua família a concluir o Ensino Médio. Pai, satisfeito, desajeitado, mas encantado com a conquista da filha, que se consolida como conquista da família. Diretor, animado ao ver os negros tomando espaços antes dominados por pessoas brancas.

08. Em sua opinião, o que representa a expressão “donos do ambiente”?

09. Os quadrinhos abaixo demonstram expressões muito utilizadas pelos brasileiros, dos quais muitos, na atualidade, se autodenominam pessoas sem preconceito racial. Escreva um pequeno texto argumentativo, respondendo ao seguinte questionamento: em sua opinião, essas expressões são racistas? Por quê? Quais atitudes podem ser tomadas por cada indivíduo para evitar o racismo e disseminar uma ideia de valorização da diversidade étnica?

Observação

A depender da realidade da turma, se o professor considerar melhor, pode seguir o cronograma com aulas ininterruptas, para, por exemplo, oferecer um tempo mais amplo para a leitura, para a organização do seminário e do musical, além de mais tempo, também, para a organização dos livros dos provérbios africanos e brasileiros.

Reflexão

Rildo Cosson (2014) desenvolve, em seus estudos, teorias metodológicas que dão ênfase ao uso do texto literário na prática pedagógica, pois “se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como lócus de conhecimento” (COSSON, 2014, p. 15). Compreender a literatura como lócus de conhecimento é entender que a formação de um leitor literário vai além da decodificação do código. Para Colomer (2007), significa a inserção do sujeito no mundo. É através da leitura que o sujeito se constrói e desenvolve suas capacidades, pois se socializa com diversidades sociais e culturais, o que gera autoconhecimento, conhecimento e respeito às diferenças; oportuniza analisar discursos, formar opiniões e dá condições de posicionar-se. Por isso, constitui-se também como parte fundamental na formação do indivíduo.

Etapa 10

Gêneros textuais/discursivos: Seminário Romance *A cor da ternura* e Musical
Tempo previsto: 03 aulas

Objetivos

- ✓ Estimular a expressão oral do estudante, através da exposição do enredo e reflexões sobre fragmentos da obra;
- ✓ Favorecer a compreensão da obra como um todo, difundindo pensamentos antirracistas;
- ✓ Proporcionar a expressão corporal do estudante, através da dança e da encenação teatral.

Metodologia

- ✓ Preparar a sala de aula com *datashow*, computador, microfone, caixa de som. Se possível, uma mesa com jarro de flores, toalha, jarra de água; tentar fazer um *banner* (cartaz) com a capa do livro e realização do seminário pela turma;
- ✓ O professor definirá se, após a apresentação dos cinco grupos, o sexto grupo fará a apresentação do musical para finalizar os trabalhos do dia, ou no dia da “Mostra de Provérbios”

Reflexão

Um trabalho com o texto literário, no contexto cultural da atualidade, pode ser subsidiado com o incremento de metodologias que absorvam o “surgimento de novas plataformas midiáticas e de universalização sistêmica dos padrões das mercadorias da indústria cultural, que recombina gêneros, linguagens e interfaces entre realidade e virtualidade” (COSTA, 2010, p. 89). Diante da dificuldade do trabalho com o texto literário, e da formação do leitor de literatura na escola, numa perspectiva multicultural para o exercício da cidadania, especificamente nesse momento em que se vivencia um contexto midiático, não dá para negligenciar a entrada da indústria cultural nesse processo como reflexo das transformações sofridas pela sociedade. O fato é que se faz urgente o implemento de didáticas que favoreçam a inserção desses recursos midiáticos na escola, e que sejam utilizados como suportes positivos na formação de leitores. Por isso, nesse momento, pode-se deixar fluir a criatividade e o uso dos recursos tecnológicos e midiáticos pelos estudantes.

Etapa 11

Gêneros textuais/discursivos: Provérbios africanos e brasileiros

Tempo previsto: 02 aulas

Objetivo

- ✓ Promover a socialização das produções escritas dos provérbios africanos e brasileiros, criando condição para que tenham acesso à produção do livro de outros grupos.

Metodologia

- ✓ Preparar um lanche e o espaço, que pode ser a sala de aula, auditório ou na parte externa da escola, de modo aconchegante e acolhedor, e fazer a exposição dos livros, preferencialmente digitados, e com os elementos próprios de um livro: capa, epígrafe, nome dos autores, dedicatória, agradecimentos etc.;
- ✓ Coordenar um momento para que os alunos tenham acesso e façam a leitura dos textos produzidos pelos colegas, respeitando a escrita e a opinião do outro. Oferecer a oportunidade de o estudante ler também sua própria escrita;
- ✓ Finalizado esse momento de socialização, os estudantes farão a doação do material que produziram para fazer parte do acervo da biblioteca da escola.

Reflexão

Conclui-se, então, que o letramento literário fica nitidamente claro quando o indivíduo se apropria de um dizer proverbial para ilustrar o seu pensamento, utiliza-se da autoria de sabedoria popular como aplicação e alegoria para situações que vivenciam em seu cotidiano, o que desperta as capacidades interpretativas do estudante. Maingueneau esclarece que, “ao enunciar um provérbio sem marca que o identifique como tal, o locutor põe o leitor na posição de um membro da comunidade que partilha um mesmo *thesaurus*” (MAINGUENEAU, 2011, p. 44), ou seja, tesouro. Os provérbios africanos, elaborados num dado momento da história dos povos africanos, consolidam-se como enunciados produzidos por sujeitos históricos e sociais, que absorvem da conveniência propiciada pelas condições de produção, e vão se disseminando às condições de recepção adequadas, tendo em vista que o texto está intimamente ligado ao contexto local, pois integra as condições culturais e sociais que envolvem a elaboração da obra.

Considerações finais

A escola da atualidade tem o compromisso de tomar posse da responsabilidade de implantar em sua prática pedagógica a Lei nº 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileiras. No Caderno Pedagógico *Literatura e Construção de uma Prática Decolonial*, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, concentrado na área de Linguagem e Letramento, propusemos fazer uso do texto literário como o aporte para esse intento. É importante dizer que “a literatura em si não tem poder, ela atua no campo das ideias, mas pode atuar contestando o poder constituído, através de representação (metáforas); a existência da censura, em todos os tempos, é prova palpável do quanto ela Incomoda” (SANDRONI, 1980, p. 11). Ou seja, o texto literário pode ser um instrumento na introdução de uma educação multicultural. Sendo assim, são válidas as possibilidades de inserção de texto literário em sala de aula, ainda que seja um texto curto, como o provérbio, que se torna importante pela gama de discussões que pode aflorar, e por oportunizar ao estudante dimensões interpretativas e leituras entrelinhas.

Com a leitura e análise dos provérbios africanos e, posteriormente, brasileiros, procura-se motivar uma apreciação mais eficaz no tocante à temática afrodescendente, interpretações e releituras. A proposta aqui foi oferecer instrumentos em forma de conhecimento, para que o aluno reconheça a importância da contribuição africana para a cultura brasileira, além do trabalho com outros gêneros textuais/discursivos, como poemas, músicas, quadrinhos, tirinhas, romance, que apresentam o texto como lugar de fala do indivíduo negro, e abordam questões afrodescendentes. Essa prática docente parte do início do processo de decolonização do conhecimento para serem refletidas no posicionamento e comportamento dos estudantes.

A partir da evolução das atividades de leitura e interpretação propostas aqui e dos processos de ressignificação do texto literário, numa concepção multicultural, concebe-se a literatura como fator preponderante em ampliar e delinear os traços de identidade de todas as etnias que formam a nação brasileira, o quanto enriquecedora é a sua diversidade e o quanto necessária na proposição de uma educação multicultural e na compreensão das relações interpessoais.

Referências



ALBUQUERQUE, M. H. T. **Um exame pragmático do uso de enunciados proverbiais nas interações verbais correntes**. 1989. 169 f. Dissertação (Mestrado da Área de Filologia Românica) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochnov) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COLOMER, Teresa. CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução: Fátima Murad – Porto Alegre: Artmed, 2002.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e crítica. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COSTA, Belarmino César Guimarães. Comunicação e educação na era digital: reflexões sobre estética e virtualização. **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 87 – 103, jul, 2010.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas, SP: Pontes. Editores, 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. O contexto da obra literária. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MAINGUENEAU, Dominique. A aforização proverbial e o feminino. In: MOTA, Ana Raquel Machado; SALGADO, Luciana (Org.). **Fórmulas Discursivas**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 41- 48.

MUNANGA, Kabenguele. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Alan Santos de. **Sankofa**: A circulação dos provérbios africanos – oralidade, escrita, imagens e imaginário. 2016. 120 f. (Mestrado da Área de Comunicação). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SANDRONI, Laura Constância. A estrutura do Poder em Lygia Bojunga Nunes. In: _____ *et al.* **Literatura infanto-juvenil**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

SILVA, Júlio Romão da. **Luiz Gama e suas poesias satíricas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília: INL, 1981.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana M.B.; MACHADO, Maria Z. V. (org) **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed, Belo Horizonte: Autêtica, 2006.

XATARA, C. M.; OLIVEIRA, W. L. **Dicionário de provérbios, idiomatismos e palavras: francês-português / português-francês**. São Paulo: Cultura, 2002

XATARA, Cláudia Maria; SUCCI, Thais Marini. **Revisitando o conceito de provérbio**. Veredas on line – atemática – 1/2008, p. 33-48 – ppg lingüística/ufjf – Juiz de Fora - ISSN 1982-2243 33.

Reflexões sobre possíveis respostas das atividades



RESPOSTAS p. 88

- 01.** A trajetória de submissão das mulheres negras.
- 02.** Mulheres negras que ainda sofrem com a discriminação e subalternidade que ainda reflete no interior dessas mulheres.
- 03.** Porque representa a voz de uma coletividade.
- 04.** RESPOSTA PESSOAL.
- 05.** O sofrimento e as mazelas de caráter pessoal e social em decorrência da escravidão e discriminação racial.
- 06.** Diz respeito aos pensamentos, à memória de sua avó que se faz presente em seu interior.
- 07.** A voz da minha vó /ecoou obediência. A voz do sofrimento ecoa em pessoas e situações diversas.

RESPOSTAS p. 90

- 01.** RESPOSTA PESSOAL
- 02.** Espera-se que o estudante responda provérbio ou ditado popular.
- 03.** Provavelmente não conseguirão definir. Nesse momento, o professor conceitua o que é provérbio. Utilizamos aqui a seguinte definição “Provérbio é uma unidade léxica fraseológica fixa e, consagrada por determinada comunidade linguística, que recolhe experiências vivenciadas em comum e as formula como um enunciado conotativo, sucinto e completo, empregado com a função de ensinar, aconselhar, consolar, advertir, repreender, persuadir ou até mesmo praguejar (XATARA, 2002, p. 13).
- 04.** Buscar da memória do estudante recordações sobre a audição dos provérbios por seus familiares.
- 05.** RESPOSTA PESSOAL.
- 06.** RESPOSTA PESSOAL.

RESPOSTA p. 95

- 01.** Espera-se que o estudante responda que é possível, que não está fadado à infelicidade, promovendo a reflexão de que o indivíduo tem em suas mãos a possibilidade de mudar o rumo da história de um indivíduo.
- 02.** Sim, porque no geral, o indivíduo livre pode dá um direcionamento para sua vida.
- 03.** Provavelmente, o estudante dirá que sim, na escolha de sua faculdade ou curso, da profissão que quer exercer, com que se casará, se terá filhos ou não, entre outros.

RESPOSTA p. 98

- 01.** Com base no estudo que foi desenvolvido até o momento, espera-se que o estudante entenda que trata-se de forma de instauração de valores éticos, religiosos, morais que objetiva estabelecer uma convivência harmoniosa das pessoas em sociedade.
- 02.** Ainda com base nos estudos feitos, os estudantes entenderão que trata-se de um gênero muito antigo. Segundo estudos datam de pelo menos cinco mil anos.
- 03.** Em consonância à resposta anterior, fazendo uma análise cronológica, os estudantes dirão que o contexto da produção da maioria dos provérbios provém do contexto de liberdade que antecede ao da escravidão.

RESPOSTAS pp. 107 e 108

- 01.** Pessoal. Espera-se que estudante responda que foi escrito há muito tempo pela linguagem. Ex.: Afastou-mas – não consente; Mas o estudante pode responder que há pouco, por ressaltar a beleza da mulher negra. Ex.: Ledo o rosto, o mais formoso
- 02.** Pessoal. Espera-se que o estudante visualize uma mulher negra bonita, exuberante
- 03.** Não. Deu-me as costas, foi-se embora / Qual da tarde ao arrebol
- 04.** Sim. “Tinha o colo macio”. Ressaltar mais aspecto de beleza da Cativa.
- 05.** (A) Descritivo
- 06.** 20 de novembro – Dia da Consciência Negra. Em função de toda contribuição para a construção do Brasil e da formação cultural nacional. Um dia é muito pouco mediante séculos de escravidão, exploração e invisibilidade.
- 07.** (C)
- 08.** Na primeira frase a palavra “nego” é a derivação em primeira pessoa do singular do verbo negar. Na segunda frase representa uma forma depreciativa – nego - de se referir ao negro.
- 09.** Com pesquisa, os estudantes constatarão mais uma vez a importância do negro na construção do país.
- 10.** Previsão. A semelhança está na organização das linhas, pois ambos os textos, poema e música estão escritos em versos, estrofes e rimas.

RESPOSTAS p. 111

- 01.** Algumas respostas são possíveis: Para ilustrar seus pensamentos; porque utilizam-se de linguagem simples; como um ensinamento.
- 02.** RESPOSTA PESSOAL
- 03.** RESPOSTA PESSOAL
- 04.** Produção textual do estudante.

RESPOSTAS pp. 117, 118 e 119

- 01.** Preservação do meio ambiente.
- 02.** Perseverança.
- 03.** Identidade.
- 04.** Felicidade.
- 05.** Amizade.
- 06.** Solidariedade.
- 07.** Esperança.
- 08.** Humildade.

RESPOSTAS pp. 124, 125 e 126

- 01.** Espera-se que o estudante responda que trata-se de uma criança, curiosa, ainda bem jovem, do amor à sua mãe e da insegurança em relação ao amor que sua mãe senti ela.
- 02.** Revolta, raiva por ter perdido parte do tempo que sua dedicava-lhe e ciúmes.
- 03.** Porque na versão contada pela professora, os negros pareciam, bobos, covardes, imbecis, diferentemente da versão contada por Vó Rosário, que eles eram bons, religiosos. Sentia-se dessa forma porque todos os colegas olhavam ela nesse momento.
- 04.**(B)
- 05.** Mulher, se fazendo. Sob imposições, buscando forças para ser forte. Mulher, rindo para esconder o medo da sociedade, da vida, dos deslizes dos passos. Mulher, cuidando da fala, misturando palavras, pronúncias suburbanas aos mil modos de sinônimos rolantes no tagarelar social requintado. Mulher, jogando cintura, diante das orações e preconceito.
- 06.** "Pouco a pouco a lagarta consegue devorar a folha da árvore." Porque aos poucos Geni aos conquistando seu espaço (pequeno) na sociedade enquanto mulher e negra.
- 07.**(C)
- 08.** Resp.: Sentiram-se iguais aos brancos. Com a formatura da filha saíram da postura subalterna que permeia as famílias negras.
- 09.** Produção textual do estudante.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da concepção de que o espaço escolar é um lugar de construção do saber epistemológico, e do indivíduo como ser histórico, político e social, espera-se que essa proposta proporcione condições para uma prática pedagógica com base na implantação de uma educação multicultural e nas relações étnico-raciais, de maneira valorosa e respeitosa. Essa perspectiva começa a se consolidar com o estabelecimento da Lei nº 10.639, de 09 de janeiro, de 2003 (BRASIL, 2003), que institui a obrigatoriedade do Ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira, norteados pelas Diretrizes *Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, elaborados em 2004. A promulgação da lei possibilita a introdução de teorias e espaços de discussão que reconheçam a cultura e a história dos negros e afrodescendentes, favorecendo a ampliação da relação da identidade do estudante com a escola, construindo uma pedagogia decolonial e atenuando o conflito racial.

Assegura-se que a desconstrução do pensamento, respaldada pela hegemonia europeia, e a construção de um ideário que visualiza a integração de todas as etnias, com base no respeito e no entendimento de que cada uma, a sua maneira, contribuiu para a formação cultural brasileira, possa ser favorecida pela leitura e discussão do texto literário. Assim sendo, percebe-se que a literatura representa o coletivo e, mais que entretenimento e recurso pedagógico, como arte da palavra, também é uma ferramenta de informação de teor histórico e ideológico que corrobora para que o sujeito tenha condição de se engajar em discussões sociais, políticas e antropológicas.

No Caderno Pedagógico, *Literatura e Construção de uma Prática Decolonial*, tentamos trabalhar textos que apresentem significância para o estudante, tenham relação com temáticas afrodescendentes, e debatam o preconceito racista, a partir de alguns gêneros textuais/discursivos, dentre eles, o provérbio africano. Nessa pesquisa, o trabalho com o gênero em comento teve como objetivos contribuir para a formação de um leitor literário que se torne protagonista no processo de produção textual, e que possa compreender o processo de autoria de textos diversos. Pretendíamos, através das inferências daí decorrentes, conduzir o estudante à reflexão sobre a importância da escrita enquanto solidificação de suas palavras e de suas vivências.

A escolha do provérbio africano como objeto de estudo, gênero textual/discursivo que permeia as atividades do Caderno Pedagógico, e é utilizado como suporte para a construção do entendimento do processo de autoria no texto, deve-se ao fato de pertencer à sabedoria popular e pela intensidade de suas mensagens e interpretações, embora seja um texto curto, um enunciado breve, com a forma de uma sentença. A prerrogativa de o provérbio africano ser um gênero milenar, e ter como objetivo transmitir ensinamentos de geração em geração, além do pensamento epistemológico que apregoa, contribuiu para que este fosse o gênero mote de determinadas discussões, como a disseminação da cultura africana e a consolidação da vivência na escrita, o que Conceição Evaristo conceitua de *escrevivência*.¹² Os provérbios africanos e brasileiros dificilmente se transformam em instrumento de ensino-aprendizagem, porque a escola e a sociedade letrada tendem a macular, e até discriminar, as produções orais, em detrimento das produções literárias escritas. Contudo, vê-se que são textos que podem trazer à tona uma série de discussões, abrindo margem para diversas interpretações e possibilidades de adequar os provérbios ao contexto do estudante, às suas condições de recepção e de produção.

Compreende-se que esse é apenas o início de um trabalho que deve ter continuidade e deve procurar atingir dimensões ainda maiores, para que o estudante reconheça e valorize as manifestações culturais e literárias com características afrodescendentes, refletindo sobre a relação intrínseca existente entre a arte literária, a manifestação cultural e os contextos históricos. Conjectura-se que proporcione ao indivíduo um ambiente educacional propício ao desenvolvimento de escritas e ações que promovam reflexão, inferindo novos olhares a partir da escrita do outro e da mensagem empreendida em seu discurso. E, mais ainda, espera-se que o estudante absorva esse conhecimento epistemológico, a partir dos dizeres proverbiais africanos, e atue como agente social e multiplicador dessas ideias nos diversos ambientes de que fazem parte: família, rodas de amigos, igreja, grupos de esporte, cursos, expandindo atitudes e discursos cada vez mais decoloniais e antirracistas. Ou seja, o que se pretende é que esse processo de ensino-aprendizagem multicultural, a valorização da cultura africana, bem como dos afrodescendentes, ultrapassem os limites do muro da escola e possam desenvolver-se na amálgama da sociedade.

¹² Disponível em: <<https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/conceicao-evaristo/escrevivencia/>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

A pesquisa e a elaboração do Caderno Pedagógico potencializam a compreensão de que a instituição escolar, através do componente Língua Portuguesa, alicerçada pelo texto literário e por metodologias decoloniais, contribui para a difusão da equidade, do respeito e da valorização à diversidade, à literatura afrodescendente e ao combate ao preconceito estrutural. A implantação de um currículo multicultural favorece a “desmarginalização” de grupos raciais, o estímulo ao empoderamento da identidade negra, o fortalecimento do enfrentamento das desigualdades, a empatia e o letramento de reexistência.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. **Um olhar objetivo para produções escritas**: analisar, avaliar, comentar. São Paulo: Moderna, 2012.
- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ALBUQUERQUE, M. H. T. **Um exame pragmático do uso de enunciados proverbiais nas interações verbais correntes**. 1989. 169 f. Dissertação (Mestrado da Área de Filologia Românica) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.
- ALLEN, Grahlan. **Intertextuality**. London: Routledge, 2000.
- ANDRADE, M. **A diferença que desafia a escola: apontamentos iniciais sobre a prática pedagógica e a perspectiva intercultural**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.
- AZEVEDO, B. A. **Quem conta um conto aumenta um ponto: histórias criadas a partir de ditados populares**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 278-326.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BARROS, D. L. P., FIORIN, J. L. **Dialogismo, polifonia e intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 1994.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva; CARONE, Iray. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 25-58.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Branquitude – O lado oculto do discurso sobre o negro. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 147-161..

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e Etnia**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1986. BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, DF, 2003 Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 21 jan. 2019

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (2ª versão). 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>> Acesso em 21 mar. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Acesso em: 17 mar. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J-P. **Atividades de Linguagem**. Textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BURKE, P. Cultura popular na idade moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13–37.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. Vários Escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CLIFFORD, James. **Routes: travel and translation in the late twentieth century**. Londres: Havard University Press, 1997

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORRALES, Luciano. A intertextualidade e suas origens. In: SEMANA DE LETRAS, 10, PURCS, 2010. **Anais...** Porto Alegre: EDIPURCS, 2010.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e crítica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.

DALCASTAGNÈ, Regina. “Por que precisamos de escritoras negras e escritores negros?” In: SILVA, Cidinha da (org). **Africanidades e Relações Raciais: Insumos para Políticas Públicas na Área do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014. P. 66-69.

DALCASTAGNÈ, Regina. Vozes nas sombras: representação e legitimidade na narrativa contemporânea. In: _____. **Ver e imaginar o outro: alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea**. Vinhedo, SP: Horizonte, 2008. p. 78-107.

DARWIN, Charles. **On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life**. Londres: John Murray, 1859.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Terceira Margem**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 113-138. jul./dez., 2010.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução: Sandra Castello Branco. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução: Sandra Castello Branco; revisão técnica Cezar Mortari. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução: Sandra Castello Branco. 2. Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. Tradução de Waltensir Dutra. 4. ed. São Paulo: Martins Editora, 2006.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e Intertextualidade. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. Revista Brasileira de Educação. Santa Catarina, n. 23, maio/jun./jul./ago, 2003.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura Negra, Literatura Afro-brasileira: Como responder à polêmica? In: SOUZA, Florentina; LIMA Maria Nazaré. (Orgs.). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. cap. 1, p. 11–40.

FOUCAULT, Michael. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michael. **O Que é um Autor?** (1969). Tradução: Inês Autran Dourado Barbosa. In: _____. **Ditos e Escritos, III: Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298.

FU-KIAU, Kimbwandende kia Bunseki. **African cosmology of the bantu-kongo**: principles of life and living. 2. ed. Nova Iorque: Athelia Henrietta Press, 2001.

GATTI, Bernardete A. **Pesquisa em ação: produção de conhecimentos e produção de sentidos como desafio**. In: SEMINÁRIO PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO. São Leopoldo-RS, 2008. Anais... São Leopoldo: Unisinos, 2008.

GILROY, P. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. 34. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GONÇALVES, Luis Alberto O.; SILVA, Petronilha, B. G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALSENBALG, C. A. **Discriminações e desigualdades sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: Graal, 1979.

KOCH, Ingedore. G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore G. Villaça, BENTES, Anna Christina, CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: Diálogos Possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.

KRISTEVA, Júlia. (1969). **Introdução à semánalise**. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. 3. ed. revista e aumentada. São Paulo: Perspectiva, 2012.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação Literária como metáfora social: desvios e rumos**. Niterói: EdUFF, 2000.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LIMA, Heloíse Pires. Personagens negros: Um breve perfil da literatura infantojuvenil. In: **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 101-115.

LOPEDOTE Maria de Lourdes; KOVALSKI, Josuel. A literatura e a imagem afrobrasileira. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. 2014 - Paraná. Versão Online ISBN 978-85-8015-080-3 Cadernos PDE.

LOPES-ROSSI, M. A. G. O desenvolvimento de habilidades de leitura a partir de características específicas de gêneros discursivos. In: CASTRO, S. T. R. (Org.). **Pesquisas em linguística aplicada: novas contribuições**. Taubaté: Cabral, 2003.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: Campo, conceito, pesquisa**. 3 ed. Petrópolis, RJ. Vozes. 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. A aforização proverbial e o feminino. In: MOTA, Ana Raquel Machado; SALGADO, Luciana (Org.). **Fórmulas Discursivas**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 41- 48.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. Trad. Bebel Orofino Schaefer. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MELO, Carlos A. de. GONÇALO, Sandra R. P. Uma proposta de intervenção para o ensino da literatura afro-brasileira nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. **Letras & Letras**. Uberlândia, v. 33, 1, p. 95-118, jan./jul. 2017.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de Retrato de colonizador**. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 2004.

MORTARI, Claudia. **Introdução aos estudos africanos e da diáspora**. Florianópolis: DIOESC: UDESC, 2015.

MOTA, Maria Nilda de Carvalho; MOTA, Eduardo Guilherme de Carvalho. In: SILVA, Cidinha da. **Africanidades e relações raciais: insumos para políticas públicas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014. (p. 144-50)

MOTTA-ROTH, Désirée. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. Parábola: São Paulo, 2011 [2005].

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NASCIMENTO, Daniela Galdino. **O terceiro Espaço – Confluências entre a literatura infanto-juvenil e a lei 10.639/03**. 2019. 356 f. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

NOGUEIRA, J. C. **Multiculturalismo e Pedagogia Multirracial e Popular** – Série Pensando o Negro em Educação. Florianópolis: Editora Atilénde (Núcleo de Estudos Negros), 2002.

OLIVEIRA, Alan Santos de. **Sankofa: A circulação dos provérbios africanos – oralidade, escrita, imagens e imaginário**. 2016. 120 f. (Mestrado da Área de Comunicação). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 3 ed. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. (Orgs.). **Introdução às Ciências da Linguagem: Discurso e Textualidade**. Campinas, SP: Pontes Editoras, 2006.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná, Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do Óbvio**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.

PEREIRA, C. A., RONDELLI, E., SCHOLLAMMER, K. et al. **Linguagens da violência**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

SANFELICI, Aline de Mello; SILVA, Fábio Luiz da. A formação do leitor literário na escola e a presença da indústria cultural no processo. **Revista Linhas**. Florianópolis, v.18, n. 36, p. 273 – 284, jan./abr. 2017.

SILVA, P. B. G. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. *In*: SILVA, P. B. G. et al. (orgs.). **De preto a afrodescendente: trajeto de pesquisa sobre a relações étnicos-raciais no Brasil**. São Carlos: Edufscar, 2003. p. 181- 97.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **Introdução à historiografia da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007.

SPIVAK, Gayatra Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulard Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STEINBERG, M. **1001 provérbios em contraste**. São Paulo: Ática, 1985.

VIEGAS, Ana Cristina, C. Alguns desafios do ensino de literatura na educação básica. **Gragoatá**, n. 37, p. 255-267, 2014.

VIEIRA, Hilusca de Figueiredo Sousa Carneiro. Letramento: um caminho possível. **Revista Arredia**, v. 4, n. 7, p. 117-126, jul./dez. 2015.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, **C. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (De) coloniales de nuestra época**. Equador: Abya-Yala, 2009.

XATARA, C. M.; OLIVEIRA, W. L. **Dicionário de provérbios, idiomatismos e palavras: francês-português / português-francês**. São Paulo: Cultura, 2002

XATARA, Cláudia Maria; SUCCI, Thais Marini. **Revisitando o conceito de provérbio**. Veredas on line – atemática – 1/2008, p. 33-48 – ppg linguística/ufjf – Juiz de Fora - ISSN 1982-2243 33.

ZABALA, Antônio. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.