LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO PROFLETRAS: CONCEPÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

*AFRO-BRAZILIAN LITERATURE IN PROFLETRAS:
CONCEPTION AND PEDAGOGICAL PRACTICE*

Vera Lúcia Cardoso Medeiros¹, Neide Luzia de Rezende²

*¹Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Bagé, RS, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-8320-3169>
veramedeiros@unipampa.edu.br*

*²Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-7078-8727>
neirez@usp.br*

*Recebido em 02 ago. 2024
Aceito em 15 ago. 2024*

Resumo: Este artigo reflete sobre a contribuição do PROFLETRAS para a inserção da literatura afro-brasileira no trabalho pedagógico no Ensino Fundamental II e para a promoção da educação antirracista na escola pública brasileira. Para isso, examina um conjunto de dez dissertações defendidas no programa entre os anos de 2015 e 2019, as quais se detêm no tema da literatura afro-brasileira e em uma didática que inclui o leitor, no caso professor e aluno, como interlocutores privilegiados do texto. O artigo inicia apresentando a percepção dos docentes sobre sua participação no programa, com destaque para a disciplina “Leitura do texto literário” voltada ao ensino de literatura. Na sequência, trata dos impactos da implementação da Lei 10.639/2003 no âmbito do ensino da literatura no Brasil, que abriu espaço para uma vertente literária, a literatura afro-brasileira, assim como demandou novas abordagens teóricas e metodológicas. Por fim, com base em depoimentos colhidos nas dissertações, são abordadas questões relacionadas à formação inicial e à pouca presença da literatura afro-brasileira nos cursos de graduação em Letras, daí a relevância do PROFLETRAS. O desenvolvimento da análise ampara-se no discurso docente extraído das dissertações e orienta-se por referencial teórico que inclui Geraldi (2002), Larrosa Bondía (2002), Rouxel, Langlade e Rezende (2012), entre outros.

Palavras-chave: PROFLETRAS. Literatura afro-brasileira. Ensino de literatura. Leitura literária.

Abstract: This article reflects on the contribution of PROFLETRAS to the inclusion of Afro-Brazilian literature in pedagogical work of Elementary School and to the promotion of anti-racist education in Brazilian public schools. To this end, it examines a set of ten dissertations defended in the program between 2015 and 2019, which focus on the teaching of Afro-brazilian literature and a didactic approach that includes the reader, in this case teacher and student, as privileged interlocutors of the text. The article begins by presenting the teachers' perception of their participation in the program, with emphasis on the component “Reading the literary text” aimed at teaching literature. Next, it deals with the impacts of the implementation of Law 10,639/2003 in the field of literature teaching in Brazil, which opened space for a literary aspect, Afro-Brazilian literature, as well as demanding new theoretical and methodological approaches linked to the centrality of subjective reading. Finally, based on statements collected in the dissertations, issues related to initial training and the low presence of Afro-Brazilian literature in undergraduate Literature courses are addressed, hence the relevance of PROFLETRAS. The development of the analysis is based on the teaching discourse extracted from the dissertations and is guided by theoretical references that includes Geraldi (2002), Larrosa Bondía (2002), Langlade, Rouxel and Rezende (2012), among others.

Keywords: PROFLETRAS. Afro-Brazilian literature. Teaching literature. Literary reading.

INTRODUÇÃO

Neste artigo discute-se a contribuição do PROFLETRAS para a inserção da literatura africana e afro-brasileira no Ensino Fundamental II; para isso, propõe-se a analisar um conjunto de dez dissertações defendidas no programa entre os anos de 2015 e 2019¹. Foram selecionados trabalhos que mencionaram, entre as palavras-chave, termos relacionados a ensino de literatura, leitura literária ou letramento literário em associação com literatura afro-brasileira, ou seja, o *corpus* deveria abordar o ensino de literatura e indicar obras no âmbito da literatura afro-brasileira. É necessário pontuar que este recorte não corresponde a um conjunto completo², uma vez que a lista é bem mais extensa – o que mostra o interesse dos professores do Ensino Fundamental II pelo tema, como também a disponibilidade e interesse dos orientadores, já que os trabalhos se situam num espaço ideológico de evidente comprometimento com o movimento de resistência negro, cuja literatura nem sempre é legitimada nos cursos de Letras.

Nessas dissertações nas quais nos detivemos³, identificamos temáticas recorrentes relacionadas ao nosso objeto principal, as quais dão configuração à

¹ *Contos afro-brasileiros: uma proposta pedagógica com a literatura no Ensino Fundamental II*, de Rafael Barros dos Santos (UNEB, 2015); *Enleituramento do texto afro-brasileiro: experiências de leitura com os contos dos Cadernos Negros em sala de aula*, de Cláudia dos Santos Gomes (UNEB, 2016); *Literativências, usos e sentidos: experiências pedagógicas com poesia afro-brasileira contemporânea no Ensino Fundamental II*, de Júlia Barreto Lula (UNEB, 2018); *Letramento literário e poesia afro-brasileira: poetizando as aulas de Língua Portuguesa*, de Tânia Luíza Ribeiro de Cerqueira (UNEB, 2019); *A mulher negra em cordéis de Jarid Arraes: uma proposta de compreensão leitora*, de Rubiane Vieira de Jesus (UNEB, 2017); *Literatura afro-brasileira e identidade: proposta de sequência didática para o Ensino Fundamental II*, de Anilda de Fátima Piva dos Santos (USP, 2015); *A presença da literatura afro-brasileira na escola: uma proposta de intervenção para as aulas de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental*, de Sandra Regina Pereira Gonçalo (UFPB, 2015); *Literatura de temática afro. Desafios e possibilidades à educação antirracista*, de Tamara Alcoforado Vianna Pinheiro (UFMG, 2019); *Leituras de África e a formação do leitor literário*, de Silvana Aparecida da Silva (USP, 2015); *Literatura afro-brasileira: práticas antirracistas no Ensino Fundamental*, de André Luiz Amâncio de Sousa (UFMG, 2016).

² A lista das dissertações se mostra incompleta não só pela limitação de tempo para analisar aqui o conjunto maior já coletado no âmbito da pesquisa realizada antes, de 2021 a 2023 (ver nota 3), como pela dificuldade hoje de ter acesso ao total de dissertações defendidas em todas as instituições, pois, segundo informações da coordenadoria do PROFLETRAS, o *site* institucional do programa (<https://profletras.ufrn.br/>) tem sofrido com a ausência de manutenção devido à falta de verba.

³ Este artigo se aproveita de dados coletados por Vera Lúcia Cardoso Medeiros em sua pesquisa de pós-doutorado realizada na Faculdade de Educação da USP sob supervisão de Neide Rezende, ambas autoras deste texto. O relatório final se encontra publicado em <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/riu/9059>.

questão e permitem contextualizá-la. São elas: valorização do PROFLETRAS; importância da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003); formação de professores com a inclusão desse conteúdo no currículo; qualidade e valor dessa literatura para o ensino; efeitos esperados na recepção pelo aluno durante o exercício da atividade uma vez que se faz obrigatório nas dissertações desenvolver um produto pedagógico, importância de estudos sobre literatura afro-brasileira na formação inicial.

VALORIZAÇÃO DO PROFLETRAS

Os manifestos elogios ao PROFLETRAS identificados nos trabalhos referem-se às possibilidades oferecidas pelas disciplinas, que descortinaram novas dimensões pedagógicas a partir de uma perspectiva teórica atualizada. Em especial, detêm-se na disciplina Leitura do texto literário, uma vez que suas dissertações se voltam para o ensino de literatura.

A trajetória dessa disciplina é reportada e comentada por Ana Creliá Dias e Fernando Maués, no artigo *Literatura no PROFLETRAS: caminho de formações mútuas* (2019). Sua inserção na matriz curricular do programa, segundo os autores, resultou de processo atravessado por tensões e disputas, comuns no interior dos campos, mas aqui agravada porque o programa se destina a docentes do Ensino Fundamental, nível que não confere à literatura o estatuto de disciplina. A abordagem do fenômeno literário fica limitada às aulas de língua portuguesa, como parte do desenvolvimento das habilidades de leitura, ao lado de outros gêneros textuais e discursivos. Nas palavras de Dias e Maués (2019, p. 128): “Ultrapassada a barreira inicial, o Programa se configurou com uma disciplina de literatura, ‘Leitura do texto literário’, entre as sete obrigatórias, e mais duas optativas — ‘Literatura e ensino’ e ‘Literatura infanto-juvenil’”. Ao avaliarem o resultado da inserção dos componentes de Literatura no currículo, os autores afirmam o seguinte:

O percurso do PROFLETRAS não apenas colocou a leitura do texto literário (na sala de aula, na biblioteca, em outros espaços da escola) no horizonte pessoal e profissional dos professores, mas também promoveu a autonomia destes diante dos currículos escolares e materiais didáticos disponíveis (Dias, Maués, 2019, p. 139).

A constatação dos autores encontra eco em manifestações de mestrandas e mestrandos que transparecem em trechos como estes:

Ao ingressar no PROFLETRAS e participar da disciplina Leitura do texto literário, a docente ministrante da disciplina apresentou-me uma literatura que representou para mim uma paixão à primeira vista e um casamento vitalício: a literatura afro-brasileira (Lula, 2018, p. 13). As disciplinas (e seus respectivos objetivos) apresentadas pelo PROFLETRAS são de suma importância para nós, professores, visto que, de forma particular, interferem positivamente, de uma forma ou de outra, na minha prática em sala de aula, fazendo-me perceber, no primeiro momento (nas aulas da disciplina Leitura do Texto Literário), que, no que tange ao ensino da literatura, a minha prática docente dava-se de forma fragmentada (Gomes, 2016, p. 18).

Essas palavras trazem à tona a mudança operada por um novo olhar sobre o ensino de literatura, revelador de uma outra literatura e uma outra didática.

Um texto valioso de João Wanderley Geraldi, o capítulo 2 de *Portos de Passagem* (2002), pode ser muito interessante para pensar essa mudança de perspectiva no trabalho de ensino e dar uma nova identidade ao professor, no caso, o professor de Português. São os pontos de vista que trazem para a luz ângulos da realidade antes na obscuridade. Geraldi comenta como o trabalho científico se produz a partir desses “postos de observação” que são necessariamente parciais, mas que surgem de resíduos deixados por outras interpretações da realidade, os quais complementam ou refazem o objeto (Geraldi, 2002, p. 78). Para explicitar essa posição, o autor dialoga diretamente com o colega linguista Sírio Possenti e traz deste o seguinte argumento:

O recorte da realidade que (o cientista) deve efetuar para dar-se um objeto o quanto possível regular e analisável, deixa necessariamente no exterior do horizonte alguma faceta do real. Além de não ser neutra, a visada do cientista é, assim, necessariamente parcial. Na verdade, sua incômoda posição o joga praticamente num círculo vicioso. Não pode encarar os fenômenos, deve selecionar um de seus aspectos ou (o que é uma atitude mais discutível), uma de suas partes. Esta seleção, queira ele ou não, é produzida a partir de um ponto de vista prévio, que à sociologia do conhecimento cabe esclarecer. Assim, o que lhe aparece como objeto é o que sua posição determina como tal (Possenti *apud* Geraldi, [19972002](#), p. 83).

Ao reconhecer a mudança operada pela disciplina do PROFLETRAS em suas concepções teóricas e didáticas, os professores autores das dissertações reconhecem, portanto, que passaram a se situar num outro “posto de observação” capaz de levá-los a enxergar o conteúdo de ensino “literatura” de um modo diferente no seu horizonte científico e pedagógico. Os fragmentos abaixo tratam justamente da

renovação proporcionada pelo ingresso no programa e mostram o ânimo para introduzir mudanças em suas práticas pedagógicas e incentivar seus pares a também se aventurar por zonas menos confortáveis.

Esta etapa de minha vida trouxe novos horizontes, novos desafios. O PROFLETRAS fez transformações em minha prática educativa; afinal, como professora de LP (e de suas respectivas literaturas), percebo que o caminho já percorrido não mudará, mas o caminho a percorrer em sala de aula, ancorado nas leituras literárias, terá outro sabor (Gomes, 2016, p. 18.).

[...] vi nesta pesquisa a possibilidade de transgredir, de transformar a minha prática pedagógica e incentivar alguns colegas a fazer o mesmo. Iniciei esta pesquisa supondo que o contato com a literatura de temática afro mudaria a perspectiva dos alunos a respeito dos paradigmas socioculturais, além de contribuir para a valorização da identidade dos alunos negros (Pinheiro, 2019, p. 152).

O novo “posto de observação” muda o posicionamento sobre o conteúdo de ensino, como trataremos a seguir.

SOBRE A EMERGÊNCIA DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E SUA INSERÇÃO NA ESCOLA A PARTIR DA LEI 10.639/2003

As pesquisas em análise aqui são unânimes em apontar a virada ocorrida no conteúdo de literatura na disciplina de língua portuguesa com a Lei 10.639. Desde sua publicação, manifestações literárias que já existiam passaram a ganhar visibilidade, potencializadas por novos autores e obras legitimados pelo intenso movimento geral de produção, publicação, circulação e recepção – escritores de gerações passadas um tanto esquecidos, como Carolina Maria de Jesus, Oliveira Silveira e Solano Trindade, por exemplo, abordados nas dissertações, foram reeditados e ganharam espaço na crítica, conquistando novos leitores entre o público jovem.

Essa virada, que na sociedade vinha se configurando desde a década de 1970 com o impulso do Movimento Negro (lembramos que, no *corpus* analisado, a dissertação de SANTOS, R.B. (2015) e a de GOMES, C.S. (2016) utilizam textos de *Cadernos Negros*, publicação literária cuja origem está ligada a esse movimento), realmente ganhou força neste século XXI. Na escola, essa presença também foi estimulada por documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular, além de diretrizes e orientações de âmbito regional

ou municipal, que vinham propondo com determinação a inserção da literatura afro-brasileira nos currículos, junto com outras vertentes, sob o guarda-chuva da “diversidade”. Portanto, é com unanimidade que professores do Ensino Fundamental II propuseram o tema para suas dissertações, reconhecendo a importância de tal lei para introduzir o ensino de literatura de temática afro-brasileira na escola, como demonstram os dois excertos a seguir:

É importante salientar que a inserção dessa literatura [afro-brasileira] no espaço escolar se deve ainda à Lei 10.639, aprovada em 9 de janeiro de 2003, instituindo a obrigatoriedade da inclusão, nos currículos oficiais, do ensino da História da África e cultura afro-brasileira (Sousa, 2016, p.18).

A Lei nº 10.639/2003 provocou um movimento de busca e de ressignificação das práticas educacionais, no sentido de centrá-las na valorização da imagem da população negra e de reafirmar as suas contribuições na formação da cultura nacional. Acreditamos que a lei veio para colaborar para a desconstrução de ideologias preconceituosas e mentalidades discriminatórias ao reconhecer a participação dos negros na formação cultural brasileira, o que contribui para o reconhecimento étnico-racial e para a construção de uma autoestima positiva (Santos, A.F.P., 2015, p, 38).

UM NOVO CONTEÚDO E UMA NOVA DIDÁTICA: A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E A LEITURA SUBJETIVA

Nas propostas pedagógicas que integram as dissertações analisadas, há uma pequena mostra da abrangência do repertório de obras mobilizadas para promover a educação antirracista e a inserção da cultura afro-brasileira na educação básica. Temos autoras e autores canônicos, como Castro Alves, Manuel Bandeira e Jorge de Lima e indicações que remetem a escritoras e escritores negros, alguns que viveram até meados do século XX, como Solano Trindade, Oliveira Silveira, outros mais contemporâneos, como Conceição Evaristo, Adão Ventura, Cristiane Sobral, Luiz Silva (Cuti), Lívia Natália, Jarid Arraes, Lívia Natália, Joel Rufino dos Santos, Abelardo Rodrigues, Salgado Maranhão, Oswaldo de Camargo, Éle Semog, Luís Carlos de Oliveira. São indicados autores africanos, como Mia Couto, Ondjaki e Jorge Barbosa. E há ainda autores e obras da literatura infantil e juvenil – Júlio Emílio Braz e Ana Maria Machado. Completa a lista uma publicação clássica, *Cadernos Negros*, vinculada ao Movimento Negro, como antes referimos, e pioneira na divulgação da literatura afro-brasileira.

Ao observarmos esse conjunto de autoras e autores, percebemos que, na escolha das leituras a serem realizadas por suas turmas, professoras/es dão prioridade ao assunto dos textos, e, então, abordam distintos aspectos da condição do povo negro no Brasil, como racismo, preconceito, sua história e potencialidades, com manifesta preocupação em apresentar a alunas/os a vasta riqueza dessa cultura e sua importância na constituição da sociedade brasileira.

Para os autores e autoras das dissertações, essas obras ocupam um lugar de grande importância no processo de formação e emancipação das/dos estudantes como sujeitos de uma nova história. Esse é o ponto de vista expresso por Silva (2015, p. 16) ao afirmar que “o trabalho com literatura africana não só é obrigatório, como também se constitui num direito da população brasileira de entender e se apropriar da história e cultura do seu povo.” A reflexão transcrita abaixo, realizada por outro docente, também assinala a função emancipatória que a presença da literatura afro-brasileira pode assumir no espaço escolar:

O uso da literatura afro-brasileira é uma forma de apresentar ao alunado a visão humana de autores negros pelo seu povo e sua cultura, seu combate ao preconceito e racismo que muitas vezes ocorrem de forma velada. A afro-literatura configura-se como uma forma de possibilitar a alunas e alunos o acesso às relações sociais presentes em suas produções, além de adentrar em um universo de saberes necessários para uma postura autônoma de leitura reflexiva sobre as relações etnicorraciais de nossa sociedade (Jesus, 2017, p. 50).

Entretanto, para que a leitura literária atenda às expectativas docentes exemplificadas nos fragmentos acima, não basta apresentar obras cujo conteúdo remeta ao debate étnico-racial, é necessário pensar como elas serão trabalhadas em sala de aula, ou seja, é necessário atentar para os aspectos didáticos. Nesse sentido, é que se observa nas propostas do PROFLETRAS um deslocamento significativo em direção a uma tendência muito forte aberta pelos estudos decorrentes da estética da recepção desde a década de 80 do século passado e pela didática da literatura de viés francês nos últimos anos: a necessidade de incluir o leitor na apropriação da obra na escola. Ao esperar que o texto tenha essa força de transformação de mentalidades, professoras/es precisam fazer com que a leitura seja obrigatoriamente realizada pelas/os estudantes, e não basta que o texto seja apenas mencionado no discurso do professor – etapa valiosíssima, mas que não se sobrepõe nem antecede a leitura feita

pelo aluno⁴. Embora nem sempre essa perspectiva do aluno sujeito leitor esteja inteiramente funcionalizada nos “produtos pedagógicos”, ela é onipresente no discurso dos professores, o que mostra a atualização desses professores formados pelo PROFLETRAS não só em relação a um conteúdo como também a uma didática.

As dissertações evidenciam, pois, que as propostas pedagógicas dão centralidade às abordagens que se ocupam com o efeito da leitura sobre os alunos, como encontramos em Silva (2015, p. 43): “o aluno não pode ser um mero expectador na atividade de compreensão da obra, mas precisa participar ativamente do processo de leitura, portanto, de significação da obra proposta pelo docente”. Lula (2018, p. 18) também declara seu propósito de envolver e afetar os alunos:

Na minha prática, sempre realizo trabalho com rodas de conversas e procuro conduzir os estudantes a fazer emergir sua **subjetividade**. Dessa forma, é possível construir um caminho que leve os estudantes a pensar a partir de si próprios, e a **leitura literária** passa a assumir uma **subjetividade programada** (grifos nossos).

O trecho acima indica duas noções recorrentes que pudemos observar no conjunto das dissertações sobre literatura afro-brasileira, as quais corroboram nossa afirmação de que se busca promover uma resposta dos alunos a partir da efetiva leitura da obra e que, junto com um novo conteúdo, se chega também a um outro modo de ensinar literatura – **leitura literária** e **subjetividade** são os termos empregados, com frequência correlacionados a **leitura subjetiva**⁵.

Em nossa análise, constatamos que as práticas e propostas escolares mostradas nessas pesquisas estão conseguindo subverter a prescrição de uma cultura escolar que tradicionalmente priorizou o tratamento objetivo e racional dos conteúdos – e pôs de escanteio a literatura porque ela não cabia nesse modelo – em prol de uma vertente literária que, se não fosse pela Lei 10.639, não teria encontrado lugar nos currículos, mantendo-se invisível, inexistente, deslegitimada para a finalidade de ensino e – o que ainda persiste – enfrentando resistência até mesmo no meio acadêmico, nos cursos de Letras.

⁴ Lembrando Jorge Larrosa Bondía: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. (Bondía, 2002 p. 21)

⁵ Ao tratar dessa perspectiva didática, as pesquisas referem, em geral, os ensaios de Annie Rouxel, presentes no livro *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (2013), que ela organizou junto com Gérard Langlade e Neide Rezende, no Brasil.

Portanto, a leitura literária e sua dimensão subjetiva dá relevância ao trabalho pedagógico quando este se empenha no combate ao racismo e ao preconceito, e autoras/es das dissertações examinadas referem o potencial de conscientização dessas obras das/dos estudantes diante da discriminação, autodesvalorização, rejeição, enfim, de sentimentos negativos de todo tipo motivados pelo preconceito em razão da cor da pele e tradicionalmente reportados na escola. Nesse sentido, segundo tais professoras/es, ler obras que abordam positivamente o negro e denunciam a estrutura racista da sociedade brasileira teria o poder de fornecer a crianças e jovens, majoritariamente de cor de pele não branca, consciência crítica, auto apreciação e autovalorização.

Annie Rouxel, autora francesa dedicada à didática da literatura e várias vezes referenciada nessas dissertações, observa – apoiando-se em Paul Ricoeur – como cada leitura transforma o leitor, e como este opera uma refiguração de si e do mundo, definindo em seguida assim o sujeito leitor:

[...] o sujeito leitor não é reduzível ao indivíduo, mas à parte do indivíduo que se manifesta quando ele se engaja na leitura: é um sujeito móvel, cambiante, cuja identidade não é estável, ao contrário, “não cessa de se fazer e desfazer” ao longo das leituras (Rezende; Oliveira, 2015, p. 285).

Esse processo cambiante aparece no relato das atividades de compreensão e interpretação da obra *O amigo do rei* (Ruth Rocha) realizadas em turma de 3º ano⁶ do Ensino Fundamental, quando o professor transcreve a seguinte reação de seu aluno: “O aluno V, que anteriormente já relatara episódios que sofrera por racismo, falou mais alto para um dos colegas do outro lado da sala: ‘... viu? Cuidado comigo... Eu não sou preto escravo, não... Eu sou filho de rei’”. (Sousa, 2016, p. 151). Incentivado pelo texto ficcional e pela mediação docente, o menino manifesta uma posição identitária contrária à designação racista implicada no tratamento que lhe dirige um colega, bem como busca nas origens ancestrais de seu povo a realeza herdada e transformada em argumento para reagir à agressão.

⁶ Embora o regimento do PROFLETRAS direcione o programa para professores do EFII, há aqueles que também atuam em anos iniciais e, como André Luiz Amâncio de Sousa, desenvolvem propostas nesse nível de ensino.

A crença nessa potencialidade de transformação pela literatura está presente nas expectativas docentes:

[...] escolhi uma produção literária que apresentasse protagonistas negros que permitissem aos alunos, do 6o ano, (re)descobrir os valores da cultura brasileira de raiz africana para que vejam e entendam as características biotípicas e a cultura negra de forma positiva – o que lhes permitirá um empoderamento através do uso dessa cultura e desse pertencimento étnico-racial (Santos, A.F.P., 2015, p. 15).

Formar as crianças e os adolescentes desde cedo para a vivência de valores éticos, morais, torna-se necessário para que dentro do ambiente escolar, lugar de grande convívio entre as diferenças étnico-raciais, haja uma relação saudável e respeitosa entre todos que dela fazem parte. A formação dos estudantes com base em uma vertente literária que mostre o protagonismo negro e dê oportunidade ao aluno por meio da “arte da palavra” de conhecer e de mergulhar em um universo onde as culturas africana e afro-brasileira sejam vistas de maneira positiva e livre dos estereótipos de sub-raça, escravo, inferior, entre outros; é um modo eficaz de fazer com que a escola colabore de forma efetiva e definitiva para construção da verdadeira história do povo negro (Gonçalo, 2015, p. 14).

Evidencia-se, nessas dissertações, uma espécie de simbiose entre as reações das/os estudantes ante a leitura, relatadas pelas/os docentes, e o que tais professoras/es elas/es próprias/os experimentaram, atravessados – utilizando expressão de Larrosa Bondía (2002) – pela experiência da leitura, com o amálgama também das expectativas dessas/es docentes quanto aos efeitos da leitura sobre as/os estudantes.

Antes de adentrar na temática, quero salientar que sou negro e por isso já passei por inúmeras situações em que a cor da pele, ou mesmo a condição social, já foi algo que me distinguiu ou me fazia ser visto como inferior ou mesmo incapaz (Santos, R.B., 2015).

Assim como escreve o professor Rafael Barros dos Santos, no trecho acima, a identidade étnica e racial ou a trajetória pessoal e familiar são apontadas por outros/as autoras autores/as como motivação para escolha do tema. No fragmento a seguir, a autora evoca sua memória familiar como elemento que direciona sua escolha pedagógica:

A minha trajetória enquanto mulher negra, sensibilizada pela Cultura, História da África e Afro-Brasileira dá-se de modo muito peculiar. Sou bisneta de uma mulher africana, vinda ainda criança de um dos países que estavam na rota da captura de africanos (Cerqueira, 2019, p. 19).

Temos ainda a manifestação de Sousa (2016, p. 24), que refere sua condição de “professor negro da escola pública”, o que influenciou seu modo de perceber o que se passava no contexto acadêmico e profissional.

Mesmo entre os autores que não informam sua identidade racial, encontram-se manifestações de repúdio ao racismo e ao preconceito como motivações para o interesse em promover a leitura de obras afro-brasileiras em suas turmas. Portanto, adotam abordagem que leva em conta o processo de identificação entre o texto e leitor, seja este o professor como os alunos. Nesse processo, é interessante incluir na interação texto-leitor o vetor contexto, capaz de introduzir modificações e peculiaridades ao processo de leitura: o professor espera mediar um processo de conscientização e emancipação ao indicar uma obra literária, enquanto o aluno tem sua leitura da obra orientada por esses objetivos do professor.

As atividades de leitura de literatura afro-brasileira propostas nestas dissertações priorizam os gêneros contos e poemas, escolhidos por serem mais curtos e possibilitarem a discussão integral em sala de aula, requerendo assim o confronto texto-leitor, como atesta este trecho encontrado em uma das dissertações: “A opção pelo gênero ocorreu devido ao público com o qual trabalhei ser uma turma de 9º ano e os contos sendo narrativas curtas com uma construção vertical, de rápida apreciação e uma leitura prazerosa para os estudantes” (Santos, R. B., 2015, p. 13).

Além disso, no conjunto de dissertações selecionadas, predomina a indicação de autoras e autores brasileiros contemporâneos⁷, a significativa maioria ainda vivos, o que supõe uma proximidade linguística – inclusive pelas marcas de oralidade comumente presentes nos textos – e uma conexão dos jovens e dos professores com a problemática da obra e seus valores.

Esse repertório é indicativo de uma das tendências nos tempos de hoje e desperta críticas por parte de uma parcela dos meios letrados, incluindo professores de Letras – que apontam a pouca literariedade dos textos –, em cujos cursos os professores do PROFLETRAS realizaram a formação inicial.

⁷ Não coube nos propósitos e alcance deste artigo investigar sobre esses autores, sendo a maioria deles pouco conhecidos no todo do país.

As obras legitimadas pelo campo intelectual, ainda bastante homogêneo⁸ e pela história da literatura seguem sendo o principal objeto de estudos críticos acadêmicos e têm publicação e circulação balizadas por editoras reconhecidas no mercado editorial, assim como são as que predominam nos programas de disciplinas de literatura dos cursos de Letras. É evidente que o espaço destinado à literatura afro-brasileira no campo da Educação veio se ampliando desde as últimas décadas do século XX, de modo que o cenário atual indica o reconhecimento da existência e relevância dessas manifestações, o que também provavelmente se deve à força de documentos oficiais orientadores da educação básica, como os PCNs, desde a década de 1990, e a BNCC, já neste século, que repercutem sobre a organização curricular dos cursos de licenciatura tanto quanto à implantação da Lei 10.639. Contudo, se é inegável que a situação hoje é muito mais receptiva à inclusão da produção literária diversa de uma sociedade plural como a brasileira, estamos apenas no início desse processo complexo que diz respeito à seleção do repertório de leituras oferecidos na escola e obviamente pelos cursos de graduação.

Dado que o *corpus* em questão neste artigo diz respeito a dissertações defendidas no período de 2015 a 2019, quando suas autoras e seus autores, em geral docentes com bons anos de atuação profissional, fizeram a formação inicial, a literatura afro-brasileira nos currículos de graduação não contava com o impulso que ganhou nestes últimos anos.

Essa é uma avaliação recolhida nas dissertações, em que pesquisadoras/es mencionam a falta de conhecimento da produção literária afro-brasileira, em geral ausente de seus cursos de graduação, percebida como uma lacuna na formação inicial e como uma falta de legitimação de uma cultura que os representa. Toda uma produção cultural de pessoas negras, inclusive as manifestações literárias, que até então parecia inexistente – calada ou subterrânea – emergiu nas últimas décadas e em quantidade jamais vista, aferrando-se às condições propícias do momento histórico – e é essa estética da urgência que os pesquisadores-professores capturam. Por isso também a valorização da disciplina “Leitura do texto literário”.

⁸ Regina Dalcastagné (2012, p. 6) lembra que os espaços de publicação “[...] grandes editoras, pequenas editoras, editoras pagas, sites, blogs etc. [...] não são valorizados da mesma forma”.

Narrativas e poemas indicados nessas dissertações se caracterizam pela denúncia e pela manifestação de uma positividade da raça, do povo, de sua história e cultura, e se mostram como espaço de resistência, protagonismo e igualdade. Autorizados pelos documentos oficiais referentes ao ensino básico, e pelas condições histórico-culturais e pelo espaço, esses professores negros ou compromissados com a causa negra e a educação antirracista encontram a possibilidade oferecida pelo PROFLETRAS de funcionalizar um produto pedagógico com essas obras. Ao mesmo tempo em que se veem, em suas identidades, contemplados na leitura, acreditam que com sua mediação os alunos leitores também o serão.

O leitor que lê, portanto, será tocado por essa visão de mundo e afetado pela experiência da leitura.

O PROFLETRAS E AS LACUNAS DA FORMAÇÃO INICIAL

Por fim, as dissertações que examinamos apontam que os docentes sentem que não foram preparados para promover a educação antirracista na escola por meio da leitura de obras afro-brasileiras no Ensino Fundamental, e são frequentes os relatos de desconhecimento dessa literatura nos cursos de graduação. Os testemunhos dos professores demonstram que, passadas duas décadas do surgimento da legislação que torna obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira – a Lei 10.639 data de 2003 –, a situação não se alterou efetivamente, pelo menos para a geração que hoje está no exercício da docência e que ingressou no Mestrado Profissional. Tal é a percepção da professora Silvana Silva (2015, p. 16) aqui transcrita: “a maior parte dos professores, que está em sala de aula, atualmente, não se formou em cursos que compreendiam a temática africana como parte do seu currículo obrigatório.”

Mesmo quando essas/es profissionais tiveram algum contato com a literatura africana ou afro-brasileira no período da graduação, a abordagem não favoreceu a transposição didática. Assegurar a presença de conteúdos relativos à cultura afro-brasileira é o passo inicial para concretizar a implantação da Lei 10.639 e, o mais relevante, contribuir para práticas de educação antirracista na educação básica. Contudo, não basta incluir a leitura das obras, é necessário também rever as formas de abordagem dos textos e buscar outros “postos de observação”, retomando aqui a

expressão de Geraldi já mencionada neste artigo, além de cuidar da transposição disso tudo para a educação básica, o que implica revisão de teorias e métodos. Encontramos entendimento semelhante na dissertação de Tamara Pinheiro (2019, p. 45):

Apesar de ter realizado o curso de Letras – português literaturas, cuja ementa na UFRJ pressupõe a realização de duas disciplinas direcionadas às literaturas africanas de língua portuguesa, não me sentia à vontade enquanto educadora para o trabalho com o texto literário que valorizasse a cultura afro. Creio que essa dificuldade também pode justificar-se pelo afastamento do conteúdo aprendido no curso e a prática pedagógica, não houve um direcionamento de abordagem dessa de literatura no âmbito escolar.

É preciso mencionar também que, nas disciplinas voltadas para a literatura brasileira, seu traço afrodescendente ficou bastante à margem do processo educativo. Assim, não foi fácil enxergar o quanto as minhas escolhas pedagógicas reafirmavam a lógica eurocêntrica, principalmente, porque sempre fui aficionada, enquanto leitora, pelos contos de fadas de Charles Perrault e dos irmãos Grimm.

A reflexão de Pinheiro traz aportes significativos para nossa discussão que merecem ser aprofundados. Inicialmente ela relata que, embora tenha tido contato com obras das literaturas africanas de língua portuguesa, não se sentiu instrumentalizada para indicar esses textos às/aos estudantes, demonstrando, portanto, o descompasso entre aquilo que leu e estudou durante o curso de graduação e sua realidade no exercício da profissão. Quanto aos estudos de literatura brasileira realizados durante o curso de graduação, a autora constata o espaço marginal conferido à literatura afro-brasileira e atribui a isso a dificuldade em ampliar seu próprio repertório de leitura. Esse panorama remete-nos à discussão sobre quais são as obras, as escritoras e os escritores, as vertentes literárias presentes nas ementas dos cursos de Letras do país e leva-nos a retomar o antigo e sempre presente debate acerca do lugar do cânone literário nesses cursos e conseqüentemente na formação inicial de docentes.

Aqui é importante ressaltar que, ao buscar textos que viabilizem o debate sobre preconceito racial por meio da leitura literária, autoras/es das pesquisas elegeram obras em geral pouco conhecidas, cuja autoria, por enquanto, não remete a nomes consagrados na academia e na crítica literária. A julgar pelas manifestações colhidas nas dissertações, o conhecimento dessa produção não se deu no período da graduação, cabendo ao ingresso no Mestrado Profissional em Letras o acesso a novos repertórios de leitura, assim como a novas formas de abordagens. E aí o acesso

à formação continuada como a realizada no PROFLETRAS tem representado uma alternativa valiosa para que professoras e professores possam preencher essas lacunas de sua formação inicial e percorrer novos caminhos teóricos e metodológicos. Essa perspectiva oferecida pelo programa é de enorme relevância no caso da inserção da literatura afro-brasileira no espaço escolar e das reflexões que podem ser provocadas por essa leitura.

REFERÊNCIAS

- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan.-abr., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 01 jul. 2024.
- CERQUEIRA, T. L. R. de. **Letramento literário e poesia afro-brasileira**: poetizando as aulas de Língua Portuguesa. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2019. Disponível em: <https://www.PROFLETRAS.uneb.br/wp-content/uploads/2020/11/T%C3%A2nia-Lu%C3%ADza-Ribeiro-de-Cerqueira.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- DALCASTAGNÈ, R. **Literatura brasileira contemporânea**: um território contestado. Vinhedo: Ed. Horizonte; Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2012.
- DIAS, A.C; MAUÉS, F. Literatura no PROFLETRAS: caminho de formações mútuas. **Revista A Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 20, n. 2, p. 123-144, out./dez., 2019. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/4921/pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2002.

GOMES, C. dos S. **Enleituramento do texto afro-brasileiro**: experiências de leitura com os contos dos *Cadernos Negros* em sala de aula. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2016. Disponível em: <https://www.profletras.uneb.br/wp-content/uploads/2020/11/CL%C3%81UDIA-DOS-SANTOS-GOMES.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

GONÇALO, S. R. P. **A presença da literatura afro-brasileira na escola**: uma proposta de intervenção para as aulas de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Ciências Aplicadas e Educação, Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/7656/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2024.

JESUS, R. V. de. **A mulher negra em cordéis de Jarid Arraes**: uma proposta de compreensão leitora. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2017. Disponível em: <https://www.profletras.uneb.br/wp-content/uploads/2020/11/RUBIANE-VIEIRA-DE-JESUS.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2024.

LULA, J. B. **Literativências, usos e sentidos**: experiências pedagógicas com a poesia afro-brasileira contemporânea no ensino fundamental II. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2018. Disponível em: <https://www.profletras.uneb.br/wp-content/uploads/2020/11/J%C3%9ALIA-BARRETO-LULA.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MEDEIROS, V. L. C. **Relatório final da pesquisa didática da literatura no Brasil**: uma cartografia a partir da perspectiva docente. 2023. Relatório Final da Pesquisa (Programa de Pós-Doutorado em Educação FEUSP) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/riu/9059>. Acesso em: 31 jul. 2024.

MESTRADO Profissional em Letras – PROFLETRAS: Rede Nacional. Lagoa Nova, [c2024]. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/>. Acesso em: 05 jul. 2024.

PINHEIRO, T.A.V. **Literatura de temática afro**: Desafios e possibilidades à educação antirracista. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

REZENDE, N. L., OLIVEIRA, G. R. Um sujeito leitor para a literatura na escola: Entrevista com Annie Rouxel. **Revista Teias**, [s. l.], v. 16, n. 41, p. 280–294, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24526>. Acesso em: 28 jul. 2024.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SANTOS, A. de F. P. **Literatura afro-brasileira e identidade**: proposta de sequência didática para o ensino fundamental II. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8162/tde-12012016-150723/publico/2015_AnildaDeFatimaPivaDosSantos_VCorr.pdf. Acesso em: 04 jul. 2024.

SANTOS, R. B. **Contos afro-brasileiros**: uma proposta pedagógica com a literatura no ensino fundamental II. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2015. Disponível em: <http://www.profletras.uneb.br/wp-content/uploads/2020/11/RAFAEL-BARROS-DOS-SANTOS.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2024.

SILVA, S. A. da. **Leituras de África e a formação do leitor literário**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8162/tde-10122015-160706/publico/2015_SilvanaAparecidaDaSilva_VOrig.pdf. Acesso em: 17 jul. 2024.

SOUSA, A. L. A. de. **Literatura afro-brasileira**: práticas antirracistas no ensino fundamental. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://profletras.letras.ufmg.br/arquivos/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Andre%20Amancio%202016.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2024.

Sobre os(as) autores(as)

Vera Medeiros

Possui Pós-doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2023), Doutorado (2003) e Mestrado (1995) em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e graduação em Letras (1989). É professora na Universidade Federal do Pampa, atuando no curso de Licenciatura em Letras e no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas. Seus temas de interesse são leitura literária e ensino e literatura e formação docente.

Neide Luzia de Rezende

Possui Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2003), Mestrado em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo (1993) e graduação em Letras pela Universidade de São Paulo (1985). É professora na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, ministrando disciplinas na graduação e na pós-graduação. Coordena o Grupo de Pesquisa Linguagens na Educação. Atua principalmente nos seguintes temas: literatura, ensino de literatura, leitura literária, leitura e formação do professor.