


Florentina Esteves e Orlanda Amarílis em diálogo: uma proposta de ensino de literatura em perspectiva decolonial

*Florentina Esteves and Orlanda Amarílis in dialogue: a proposal for
teaching literature from a decolonial perspective*

Angela Glaucia da Silva  

angelaglaucia053@gmail.com

Universidade Federal do Acre, AC, Brasil.

Ezilda Maciel da Silva  

ezilda@ufpa.br

Universidade Federal do Pará, PA, Brasil.

Resumo

Este artigo apresenta uma proposta didática decolonial para o ensino dos contos: “Que Jiquitaia!”, de Florentina Esteves (1990), e “Desencanto”, de Orlanda Amarílis (1991). A concepção adotada é a de Iris Amâncio e Miriam Jorge (2008). Deste modo, o objetivo é propor uma prática de ensino transgressiva, humanizadora e transformadora por meio do qual os discentes se apropriem da “literatura enquanto literatura”. A metodologia fundamenta-se no estudo bibliográfico. A conclusão indica que ensinar, aprender, analisar e interpretar os contos de Esteves e Amarílis, no âmbito escolar, possibilita que os alunos pratiquem a leitura literária como um ato humanizador, emancipador e polifônico da/na literatura acreana e cabo-verdiana.

Palavras-chave: Ensino de Literatura; Proposta didática; Decolonial; Florentina Esteves; Orlanda Amarílis.

Abstract

This article presents a decolonial didactic proposal for teaching the short stories "Que Jiquitaia!" by Florentina Esteves (1990) and "Desencanto" by Orlanda Amarílis (1991). The conception adopted is that of Iris Amâncio and Miriam Jorge (2008). In this way, the aim is to propose a transgressive, humanizing and transformative teaching practice through which students acquire "literature as literature". The methodology is based on a bibliographical study. The conclusion indicate that teaching, learning, analyzing and interpreting the short stories of Esteves and Amarílis, in school, ensure that students practice literary reading as a humanizing, emancipating and polyphonic act of Acre and Cape Verde literature.

Keywords: Literature teaching; Didactic proposal; Decolonial; Florentina Esteves; Orlanda Amarílis.



10.23925/2318-7115.2024v45i1e64540



1. Introdução

É sabido que a literatura expressa, questiona e cria, por meio de palavras-imagens-sons, uma realidade, adotando a subjetividade e o posicionamento de quem a escreve. Além das funções estética, poética, catártica, humanizadora e política, ela também apresenta um olhar mais apurado frente aos problemas sociais de uma época, ao interpelar, aprofundar e ampliar nossa percepção das culturas e sociedades evocadas nos textos literários e seus diálogos com as representações da memória, imaginário e identidade de um povo.

As funções da literatura atravessam, pois, as práticas sociais de autores(as), obras e leitores(as). Não sem razão, as diferentes sociedades produzem “as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles” (Candido, 1995, p. 177).

A literatura produzida por mulheres, nesse sentido, tem revisitado os cânones estéticos para reposicionar a voz, o corpo e a memória de escritoras cujos textos não apenas convidam, mas demonstram a potência dessa escritura na cena da teoria, crítica e história literária. Esse é o caso da produção literária de Florentina Esteves e Orlanda Amarílis, duas escritoras de língua portuguesa cujos textos têm sido estudados, separadamente, no circuito das literaturas brasileira e cabo-verdiana. Porém, neste artigo, iremos analisá-los e interpretá-los a partir da perspectiva comparatista.

Para tanto, adotamos como objeto de reflexão os contos *Que Jiquitaia!*, da coletânea “Enredos da memória”, (1990), e *Desencanto*, do livro “Cais-do-Sodré té Salamansa” (1991). Essas duas narrativas desenvolvem os enredos centrados na história de mulheres, cujo deslocamento dentro e fora de seus países representa a reexistência como horizonte de luta contra a colonialidade do saber, poder, ser e fazer. Inclusive, essa ressignificação das andanças femininas expressa uma atitude intelectual das autoras. Mais ainda, possibilita pensarmos as práticas da leitura como alternativa metodológica para não somente valorizar a história de mulheres e homens que são partes da invenção do cotidiano (Certeau, 1998), mas também disseminar representações que inscreveram seu lugar na historicidade acreana e cabo-verdiana por meio da resistência ao poder e saber colonialista.

Focamos elaborar nossa proposta didática em textos literários produzidos por mulheres, pois são textualidades, muitas vezes, não incorporadas nas salas de aula da educação básica, salvo

poucas exceções, como as narrativas e os poemas de Clarice Lispector, Cecília Meireles, Cora Coralina e Rachel de Queiroz. Além do mais, fizemos esta escolha da autora brasileira e cabo-verdiana por consideramos fundamental estudar, ensinar e aprender questões de gênero nas escolas, haja vista não podermos silenciar diante dos atos de misoginia, sexismo, xenofobia e toda forma de preconceitos que, infelizmente, nossa sociedade vivencia cotidianamente.

O conceito central que alicerça nossa proposta é o de decolonialidade, pensado desde pesquisadores(as) latino-americanos(as) e de outras regiões do sul global. Por meio da leitura crítica destes, buscamos ressignificar, em sala de aula, as práticas de ensino de literatura e suas potencialidades na construção de novos imaginários, nos quais a inserção, permanência e reflexão da autoria de mulheres tornam-se a representação de suas próprias histórias. Os estudos decoloniais vem sendo desenvolvidos por conta da necessidade de um rompimento com a colonialidade, que segue fazendo parte das vidas de indivíduos que vivem em regiões que foram colonizadas até os dias de hoje. Conforme Nelson Maldonado-Torres (2017, p. 131), a colonialidade “se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre si, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza”¹.

Dessa maneira, a colonialidade persiste através de normas técnicas de elaborações de trabalhos acadêmicos, pela forma como os povos que foram colonizados se enxergam, e até mesmo através do ensino de literatura e leitura literária na educação básica, tendo em vista que o âmbito pedagógico seleciona apenas obras “que se assemelhem aos padrões europeus” (Machado; Silva, 2021, p. 1213) para serem estudados em sala de aula. É visível, portanto, que indivíduos oriundos dessas regiões subalternizadas, ainda têm enraizados nas suas formas de ser, saber e existir os moldes hegemônicos, difundidos pelos colonizadores, que inclusive, estão presentes até mesmo em suas práticas escolares.

Nesse viés, a decolonialidade busca desconstruir essa visão universalizada eurocêntrica através do questionamento e rompimento com o modelo colonial. Na América Latina, esse conceito foi potencializado pelo grupo Modernidad/Colonialidad (M/C), em 1998, constituído por Aníbal Quijano, Fernando Coronil, Catherine Walsh, Walter D. Mignolo, Zulma Palermo, María Lugones, dentre outros pesquisadores, que forjaram “a ideia de decolonialidade, dentro da qual

¹ “se refere a forma como o trabalho, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, através do mercado mundial e da ideia de raça” (Maldonado-Torres, 2017, p. 131, tradução nossa).

dois conceitos – apresentados pelo argentino Aníbal Quijano – são fundamentais: “colonialidade do poder” e ‘modernidade’” (Machado; Soares, 2021, p. 985).

A respeito desse assunto, María Lugones amplia a percepção interseccional, ao trazer à tona a convicção difundida pela colonialidade: a de que apenas “os civilizados são homens ou mulheres. Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas” (2014, p. 936). É contra esses estereótipos que Lugones pauta, nos estudos decoloniais, a questão do gênero e da raça, ao demonstrar as opressões, em diferentes graus, sofridas pelas mulheres, a depender da cor de suas peles. O projeto teórico da filósofa argentina consiste em superar a desumanização decorrente da colonização, que persiste através “da intersecção de gênero/classe/raça” (Lugones, 2014, p. 939). A pesquisadora define o horizonte de trabalho no qual inscreve sua perspectiva de resistência:

O processo que quero seguir é o de oprimir ← → resistir no lócus fraturado da diferença colonial. Ou seja, quero seguir os sujeitos em colaboração e conflito intersubjetivos, plenamente informados como membros das sociedades americanas nativas ou africanas, na medida em que assumem, respondem, resistem e se acomodam aos invasores hostis que querem expropriá-los e desumanizá-los. (Lugones, 2014, p. 941-942).

É notável que Lugones pensa um caminho para resistir a sujeição imposta pela colonialidade, ao buscar novas formas de ver o mundo, a sociedade. A saber, longe das imposições hegemônicas para propiciar a projeção, vivência e expansão de uma multiplicidade de saberes, experiências e histórias. Essa coexistência de perspectivas, para Lugones, é constituída pelas relações de gênero e raça, permitindo compreender as diferentes imagens da mulher na sociedade.

No Brasil, uma pesquisadora que também estuda a decolonialidade, na perspectiva de gênero, é Lélia Gonzalez (2020). Em seus estudos, a autora problematiza que mulheres não brancas são “definidas e classificadas por um sistema ideológico de dominação que” as “infantiliza” (Gonzalez, 2020, p. 141). Desse modo, lhes é negado o direito de serem sujeitos de suas histórias. Assim, percebemos que a autora discute, em seus escritos, a opressão racial sofrida por mulheres não brancas, aspecto, por vezes, esquecido nos estudos feministas e decoloniais.

Para Rita Schmidt (2022), por sua vez, a decolonialidade não é apenas uma teoria, mas uma forma de se refletir e questionar a nossa história enquanto indivíduos oriundos de países colonizados. Desse modo, propor um trabalho baseado na decolonialidade é pensar em resistir a moldes que nos aprisionam em antigas convenções, e se emancipar de noções que, apesar de nos

oprimirem, ainda persistem e são naturalizadas socialmente. Assim, a decolonialidade é um “caminho para se poder reconhecer e comparar a diversidade dos lugares de fala que não foram reconhecidos como legítimos, de formas estéticas diferenciadas e situadas em espaços geográficos, culturais e políticos” (Schmidt, 2022, p. 261) plurais.

Ao dialogar com os(as) teóricos(as) da decolonialidade, realizamos um estudo comparado dos contos de Florentina Esteves e Orlanda Amarílis no âmbito escolar. Discutimos, em grande medida, a multiplicidade de saberes presentes em literaturas e culturas heterogêneas, como as do Acre e Cabo Verde. Adotamos uma orientação comparatista decolonial por considerar que ela “abre la posibilidad de pensar y de interpretar desde la exterioridade del sistema central buscando los contactos entre las culturas por fuera de la dominancia colonial” (Palermo, 2022, p. 272)².

Por meio de um comparatismo decolonial, como defendem Schmidt e Palermo, o qual valoriza, dissemina e discute os saberes produzidos por outras culturas, imaginários e humanidades, procuramos subverter a visão universalizada proposta pela colonialidade. Por isso os contos de Florentina Esteves e Orlanda Amarílis são estudados e ensinados desde uma abordagem centrada tanto no contraste quanto no diálogo entre as culturas brasileira e cabo-verdiana. Esse modo de abordagem encontra-se conectado ainda à diretriz crítica de Catherine Walsh, para quem é preciso “resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial” (Walsh, 2013, p. 25)³.

Assim, ora com o auxílio do comparatismo, ora com a intervenção da decolonialidade, mas sempre ligados pelos atos de reexistência e humanização atinentes à leitura literária, sugerimos propostas de enfoque do conto em sala de aula. Essas sugestões partem de literaturas cujos modos de representar são resultantes “de processos de colonização, trânsitos, importações, silenciamentos e heranças locais que decalcam identidades culturais diversas, plurais e fronteiriças” (Schmidt, 2022, p. 255). Mais ainda, as indicações metodológicas feitas aqui enfatizam a necessidade de nossas práticas pedagógicas contribuírem para que os(as) estudantes

² “abre a possibilidade de pensar e interpretar de fora do sistema central, buscando contatos entre culturas fora do domínio colonial” (Palermo, 2022, p. 272, tradução nossa).

³ “resistir, transgredir e subverter a dominação, continuar sendo, sentindo, fazendo, pensando e vivendo - decolonialmente- apesar do poder colonial” (Walsh, 2013, p. 25, tradução nossa).

aprendam a reconhecer que as exclusões históricas “são fruto do preconceito de raça, classe, sexualidade e gênero” (Machado; Silva, 2021, p. 1221). Após esse reconhecimento, visamos que os(as) estudantes atuem para transformar a *práxis* cotidiana e decolonizem os seus modos de ser, sentir e intervir na realidade na qual desenvolvem as suas práticas de leitura, interpretação e escrita das literaturas brasileira e cabo-verdiana.

Para desenvolver este caminho metodológico, organizamos o artigo em três momentos. Primeiramente, apresentamos estas considerações iniciais, nas quais introduzimos aspectos do ensino de literatura, dando ênfase ao conceito de decolonialidade. No segundo momento, trazemos uma proposta didática de ensino dos contos “*Que Jiquitaia!*” e “*Desencanto*”, em constante diálogo com as sugestões metodológicas de Amâncio e Miriam Jorge (2008). Finalmente, fazemos breves comentários sobre o ensino de literatura desde a mirada decolonial.

2. “*Que jiquitaia!*” e “*Desencanto*”: uma proposta didática de ensino decolonial das literaturas brasileira e cabo-verdiana

Pensar uma proposta de ensino de literatura em perspectiva decolonial é uma tarefa necessária para que possamos ampliar nossa visão sobre as relações intersubjetivas na contemporaneidade. Como toda proposta, isto é, um caminho a ser percorrido com um olhar e prática dialógica, o itinerário pedagógico elaborado aqui revela um modo de ler, analisar e interpretar a realidade social na qual estão imersos os(as) estudantes. Toma, portanto, a escrita literária como esse lugar de interpelação de nossas subjetividades, historicidades e desejos de transformação do *modus operandi* da modernidade e colonialidade do poder.

Talvez, por isso, Lélia Gonzalez (2020), com sua arguta e solidária atitude decolonial, tenha nos deixado uma das lições mais célebres para debater a função do fazer docente e literário, ao “ressaltar que a emoção, subjetividade e outras atribuições dadas ao nosso discurso não implicam a renúncia à razão, mas, ao contrário, são um modo de torná-la mais concreta, mais humana e menos abstrata e/ou metafísica. Trata-se, em nosso caso, de uma outra razão”. (Gonzalez, 2020, p. 44). Essa “outra razão” à que alude a intelectual brasileira começaria, para nós, a ser criada desde a resignificação linguística, política e literária do processo de exclusão das mulheres (negras, indígenas, dentre outros dispositivos de controle das sexualidades), produzido a partir dos papéis sociais atribuídos a elas “como domésticas, mulatas ou mulheres do lar”.

Nesse sentido, pensar, organizar, realizar e (re)avaliar, cotidianamente, nossas práticas de ensino, pesquisa e extensão focadas na leitura, análise, interpretação e produção de textos de autoras(es) pertencentes às múltiplas constelações de classes, etnias, gênero, raça e sexualidades é promover a inscrição, reflexão e ampliação desta “outra razão”. Ainda no espectro da argumentação de Lélia Gonzales, alicerçar nossos atos de ensinar, estudar e pesquisar as literaturas, culturas e sociabilidades discriminadas, vilipendiadas e marginalizadas é assumir uma prática pedagógica na qual possamos ensinar e aprender a questionar a apropriação da imagem das mulheres, bem como não cedermos às demandas de uma lógica internacional, estereotipada e indecorosa da “democracia racial” (Gonzalez, 2020, p. 44).

Enquanto um campo de promoção de uma educação como prática de liberdade, inspirada na concepção de bell hooks (2013), nossa proposta didática para ensinar o conto emerge da finalidade de comparar autoras cujas obras literárias estabeleçam e forjam um diálogo mais crítico, combativo e interventivo com os dispositivos de marginalização, subalternização e silenciamento das literaturas produzidas por mulheres. Os contos selecionados constituem, em nosso entendimento, lugares de enunciação nos quais ora os(as) narradores ora os(as) personagens têm de reaprender a lutar e resistir contra as estratégias da colonialidade criadas sobre as mulheres nas sociedades, culturas e literaturas brasileira e cabo-verdiana.

A organização tanto estrutural quanto temática dos contos de Florentina Esteves e Orlanda Amarílis é um indício crucial para ampliar práticas de letramento literário dos(as) estudantes, levando-os(as), por meio da leitura (literária, intersemiótica e referenciada), a não apenas reconhecer os dispositivos de manutenção da colonialidade do saber, mas também para elaborar estratégias de intervenção na práxis social onde estes/as discentes aprendem a usar as línguas, linguagens e literaturas como campos de luta, resistência e reexistência das mulheres e outros grupos marginalizados.

Inclusive, Antunes (2009), explica como o ensino de línguas deve ser relacionado com a cultura, com a história, com a sociedade e com as práticas interativas dos educandos. Para a autora, as práticas pedagógicas devem ser pensadas de acordo com as vivências do discente, possibilitando que este assuma “a condição de interlocutor, com autoria e poder de participação, para, como cidadão, intervir no destino das coisas e do mundo” (Antunes, 2009, p. 44).

Para tanto, é preciso que o planejamento e a prática pedagógica estejam conectados com a realidade que os discentes vivem, para que se contemplem e se respeitem as diferenças existentes no âmbito escolar, de modo a “favorecer a participação consciente, crítica e relevante das pessoas na construção de um mundo em que todos possam ter vez e voz” (Antunes, 2009, p. 45).

A propósito dessa questão, é imprescindível utilizar procedimentos pedagógicos para organizar as atividades desenvolvidas na escola, propondo práticas didáticas que se configuram como sugestões para o ensino de literaturas nas instituições escolares. É nessa perspectiva que Iris Amâncio e Miriam Jorge (2008) propõem atividades amparadas pela Lei 10.689/03, a qual “determina a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática História e Cultura Africana e Afro-brasileira” (Amâncio; Jorge, 2008, p. 107).

A proposta pedagógica de Amâncio e Jorge, que iremos adaptar nessa investigação, é formada através de cinco etapas: objetivos, nível de ensino, materiais de ensino, metodologia e avaliação. Os *objetivos* são o que se busca alcançar na sugestão das atividades, sendo alguns destes a formação de professores e o contato com literaturas marginalizadas. O *nível de ensino* é para qual público escolar a aula está sendo planejada; este passo requer uma preparação minuciosa, tendo em vista que cabe ao professor selecionar o texto e o método que irá trabalhá-lo em sala de aula, que devem ser adequados para a faixa etária dos discentes.

Já os *materiais de ensino* são aqueles que irão auxiliar a prática de ensino. Estes podem ser mapas, enciclopédias, websites, ilustrações, dentre outros. Por sua vez, a *metodologia* é o período da aula em si, sendo estruturada por meio de momentos que se efetuam a *leitura* e a *interpretação* literária. Por fim, temos a *avaliação*, etapa em que se avalia o que os educandos compreenderam, podendo inclusive acontecer no decorrer do exercício escolar.

É, pois, no estudo da metodologia de ensino organizada por Amâncio e Jorge (2008), que buscamos, aqui, refletir acerca de uma prática de ensino de literatura em perspectiva decolonial, que forme leitores não apenas para o período escolar, mas que oportunize aos discentes a apropriação do seu direito incompressível de ler, discutir e ressignificar a literatura no decorrer de sua vida intra e extraescolar, tendo em vista que esta os humaniza (Candido, 1995).

Ressalte-se, ainda, que as atividades organizadas pelas estudiosas não constituem modelos a serem seguidos irrefletidamente, devendo sempre ser problematizadas, recontextualizadas e

reelaboradas conforme as necessidades e a realidade dos alunos, para que os conteúdos estudados em sala sejam, de fato, conectados com as vivências dos educandos.

Nossa proposta didática para o ensino dos contos das literatura brasileira e cabo-verdiana é inspirada nas sugestões de atividades pedagógicas de Amâncio e Jorge (2008). O nível de ensino da ação didático-metodológica é o 3º ano do ensino médio, de uma escola estadual de Cruzeiro do Sul, Acre, a ser ministrada no componente curricular Língua Portuguesa.

Os textos selecionados para realizar a proposta de leitura literária são os contos “*Que Jiquitaia!*”, de Florentina Esteves, e “*Desencanto*”, de Orlanda Amarílis. O critério de escolha dessas narrativas consiste no fato das autoras insurgirem o cânone literário, por serem mulheres provenientes de países colonizados, que abordam a temática da resistência e da solidariedade em seus escritos.

Em vista disso, buscamos aproximar no âmbito pedagógico essas literaturas de matriz brasileira-acreana e cabo-verdiana, visando incentivar o diálogo e a intervenção contra o sexismo, a misoginia, o racismo, e todas as formas de preconceito. Consideramos ainda a proximidade da realidade dos alunos com um dos textos lidos, pois o enredo do conto de Florentina faz parte do imaginário dos discentes, os quais, em grande parte, são netos ou bisnetos de seringueiros, protagonistas de um dos contos estudados.

Ademais, levamos em conta o contexto dos discentes, que vivem no Acre, um estado brasileiro formado por um povo plural, e, na própria sala de aula também encontramos a diversidade dos educandos, que são negras(os), mulheres, brancos, LGBTQIAP+, etc. Por isto, constatamos a necessidade de levar tramas produzidas por vozes diversas no âmbito escolar, vozes estas que “podem, muitas vezes, conversar de modo mais direto com desejos e afetos de estudantes” (Amorim; Domingues; Klayn; Silva, 2022, p. 103).

Nessa perspectiva, o nosso objetivo é propor uma prática de ensino transgressiva, humanizadora e transformadora por meio da qual os discentes se apropriem da “literatura enquanto literatura”. Por sua vez, os materiais didáticos utilizados são cópias dos contos impressos; slides; projetor e notebook. Durante a efetivação da proposta, os discentes devem sair da formação tradicional de fileiras, com os discentes ficando organizados em um círculo. Com esta disposição, visamos oportunizar que as vozes dos alunos sejam escutadas e potencializadas no âmbito escolar.

Iniciamos proposta didática através de uma motivação, na qual “o aluno(a) será convidado(a) a fazer uma viagem por meio das palavras, para estimular, além da cognição, os aspectos sensório-emocionais do trabalho com” (Amâncio; Jorge, 2008, p. 114) os contos. Para tanto, sugerimos convidar alguns participantes do *Coletivo de Slam de Cruzeiro do Sul, Acre*, para declamarem poesias faladas, bem como interagiram com os(as) estudantes. Por meio deste contato com produtores(as) de poesia, buscamos fazer com que vozes marginalizadas, que fazem parte do cotidiano dos alunos, mas, que infelizmente são “inferiorizados ou desprezados pela educação formal” (Machado; Silva, 2021, p. 1224), sejam valorizadas e potencializadas em sala de aula.

Não por acaso, o silenciamento imposto a estas vozes é causado por meio da “deslegitimação que o racismo e a misoginia impõem em relação à expressão artística” (Amorim; Domingues; Klayn; Silva, 2022, p. 107) de autores subalternizados. Assim, trazer para escola produções artísticas que questionam os padrões impostos pelo cânone literário demonstra para os(as) alunos (as) que eles(as) mesmos(as) podem se tornar autores de suas próprias histórias. É pensando no despertar de autorias mais democráticas, que propomos para os(as) discentes, com base nas duas textualidades apresentadas, produzam um *slam*, isto é, uma composição poética na qual expressem os sentimentos vividos por eles durante a exposição da poesia falada e do excerto do conto. Tais *slams* produzidos pelos educandos devem ser declamados ao término da atividade.

Nesse momento, buscamos fazer os(as) estudantes se tornem mais confiantes, além de “estimular o entusiasmo” (hooks, 2013, p. 17) deles(as), para que o ensino de literatura assuma um caráter mais interativo, afastando-se das noções que os(as) educandos(as) normalmente possuem de aulas literárias, as quais eles(as) consideram engessadas e maçantes. Com esta organização didática, visamos ainda fazer com que os discentes articulem as suas vivências, as suas leituras do mundo (Freire, 1981, n.p) no âmbito escolar. Este período de realização da atividade leva em torno de 20 minutos.

Posteriormente, realizamos a *leitura literária*, como se trata de um conto, um texto de curta duração, a leitura será efetuada de forma conjunta na sala de aula, sendo cada aluno responsável por ler um parágrafo da narrativa. Ao considerarmos que o livro estudado é de difícil acesso, por terem sido feitas poucas publicações dele, serão disponibilizadas cópias do conto para os discentes. Utilizamos as seguintes perguntas: “Porque o título do conto possui uma

exclamação?”, “O que significa a expressão *que jiquitaia?*”, para motivar os alunos e fazer com que mergulhem na leitura do texto.

A escolha da leitura se deu através da observação do público que vai ler o texto. Assim, ao considerarmos que os estudantes são do 3º ano do ensino médio, que já realizam a leitura de outras obras literárias, averiguamos que eles deveriam “acessar obras nacionais e supranacionais de valor ético-estético, incluindo a literatura à margem do cânone” (Dalvi, 2013, p. 129). Por isso, escolhemos trabalhar em sala de aula um texto escrito por uma autora cuja escrita é marginalizada, proveniente do Acre. Nessa etapa, são disponibilizados 10 minutos para a leitura literária do conto.

Ao término da leitura, apresentamos brevemente Esteves, fornecendo uma fotografia e informações sobre a vida da autora, como o fato dela não ter se casado para continuar os estudos em uma época que as mulheres eram consideradas indivíduos destinados a serem donas do lar e mães, e, sobre o período em que ela viveu no Rio de Janeiro. Dessa forma, buscamos mostrar para os alunos o caráter social da autora, ensinando que ela é uma mulher-escritora que produziu uma literatura desde o território, lugar e espaço onde os alunos têm nascido, crescido e aprendido a ler, escrever literaturas. E como muitos deles, a escritora também lutou para realizar os seus objetivos de vida, dentre os quais a escritura literária é um que se sobressai até hoje na cena educacional do Acre. Este momento leva em torno de 10 minutos.

Em seguida, passamos à *interpretação*, momento no qual os discentes e o professor se reúnem em uma roda de conversa, em uma área ao ar livre da escola, comum em escolas da região. Neste período, orientamos que os alunos explanem suas considerações acerca do texto lido e troquem experiências, contando histórias de família e suas relações com seus avós(ôs) e bisavós(ôs) que experienciaram parte do Ciclo da Borracha, época no qual os habitantes do estado exploravam a borracha como fins econômicos.

Dessa maneira, se propicia que o âmbito e as práticas escolares valorizem a presença dos discentes, através de uma “dinâmica da sala de aula, que todos contribuem” (hooks, 2013, p. 18), fazendo com que os alunos aprendam coletivamente, tornando-se indivíduos ativos e agentivos no processo de ensino da literatura. Dessa maneira, ao reconhecer, valorizar e escutar as vozes dos alunos, visamos que eles apresentem suas opiniões com convicção, que apreciem as obras literárias por pontos que lhes chamam atenção e que saiam de leituras superficiais, tendo o direito

de ao ler o texto literário, “divergir, concordar, inferir, refletir sobre o dito, articulando-o com o não dito, imaginar, experienciar o texto no ato dinâmico da leitura” (Silva, 2020, p. 122). O momento leva em torno de 20 minutos.

Por sua vez, em outra aula, iniciamos o contato com o conto de Orlanda Amarílis. Neste período, buscamos fazer com que os(as) discentes acessem composições que o(a) preparem para a leitura do texto literário. Assim, apresentamos a música “Cabo Verde”, da cantora Lura:

Sinto a voz da minha côr
Quente e calma como tu
Como a chuva na minha terra
Que lava os olhos e a dor/
Sinto a falta do teu cheiro
Pela negra quente e nua
Quando danças perco o jeito
Não sei se estou na Terra ou na Lua/
Cabo Verde oh! Cabo Verde
Sinto saudades da minha mãe
Em Cabo Verde!
Tens as ilhas mais bonitas
Que Deus fez para mostrar
O meu povo que chora e grita
E raça negra que quer amar/
Há uma morna que me encanta
Tem sorriso e magia
Cabo Verde tu és a manta
Que cobre a dor e dá alegria
Cabo Verde oh! Cabo Verde
Sinto saudades da minha mãe
Em Cabo Verde! (Lura, 2002)

Após escutar a música, passamos um excerto do conto da autora cabo-verdeana Orlanda Amarílis para os(as) discentes. A partir da apresentação dessas produções, propiciamos que eles(as) entrem em contato com textualidades que nascem na oralidade, compostas por mulheres (negras) cabo-verdeanas. Através da música e do excerto, mostramos que as experiências vivenciadas por eles(as) podem ser dispostas em ferramentas que projetem as suas vozes, como textos literários, canções, blogs, *slams*, dentre outras.

Numa casa estrangeira começara encantada uma nova vida. Nada de pontos nem chamadas escritas nem de lições preparadas com pouca vontade. Apenas lhe exigem boa apresentação e umas arranhadelas de francês e de inglês.
Tudo lhe correu bem durante algum tempo. No entanto acabou por desistir. Desistir estupidamente sem razão aparente. (Amarílis, 1991, p. 42).

Solicitamos ainda que os educandos se reúnam em duplas e façam uma pequena canção, alicerçados no fragmento do conto e na música exposta para eles. As canções devem ser gravadas em casa para serem exibidas posteriormente. Os discentes podem usar inteligência artificial (IA) para os auxiliarem neste trabalho, mas, a letra deve ser a mesma escrita em sala de aula. O momento leva em torno de 20 minutos, sendo a gravação feita em casa.

Subsequentemente, será perguntado para os discentes: “Vocês conhecem Cabo Verde?”, “O que vocês consideram desencanto?”. Por meio destes questionamentos, introduzimos a *leitura literária* do conto “Desencanto”, que narra a jornada de uma cabo-verdiana em diáspora em Portugal. Por ser um texto de extensão menor, é lido em sala de aula. Este período dura em torno de 10 minutos.

Em continuidade, apresentamos a escritora Amarílis para os alunos, mostrando uma foto e enfatizando o perfil intelectual da escritora, que foi a primeira autora cabo-verdiana a ter um livro publicado. É explanado como ela vivenciou a diáspora, ao transitar em âmbitos geográficos diferentes, assim como a Ilha de São Vicente, o Estado da Índia Portuguesa, Lisboa, Nigéria, Canadá, Holanda, Espanha e sua terra natal, Cabo Verde.

Nesse contexto, buscamos salientar que a escritora, bem como muitos cabo-verdianos, saiu de seu país de origem em busca de melhores condições de vida, aspecto esse que transparece em sua escrita de deslocamentos, que retratam a diáspora e a insalubridade vivenciada por mulheres cabo-verdianas, que agora desestabilizam o cânone se tornando eu-enunciadoras e protagonistas de suas próprias histórias. Este período de compreensão da trajetória intelectual de Orlanda Amarílis leva aproximadamente 10 minutos.

Depois, efetuamos a *interpretação*, na qual os discentes em uma roda de conversa dialogam acerca do que seria esse desencanto, expressando suas considerações sobre o texto. Assim, as vozes e impressões dos educandos são valorizadas, por meio de “trocas e (...) compartilhamentos de leituras, experiências e letramentos literários” (Silva, 2020, p. 123). É solicitado ainda que, depois da roda de conversa, os educandos produzam uma resenha, na qual identifiquem as interseccionalidades a partir das quais a autora produz o conto: a classe, o gênero, a raça, sexualidade. Este momento leva em torno de 25 minutos.

Além disso, também temos a *avaliação*, na qual a leitura é exteriorizada e avaliada através de atividades que registram a leitura. Nessa perspectiva, como trabalhamos dois contos,

sugerimos como forma de contrastar as narrativas, a separação da turma em dois grupos, sendo cada um deles responsável por recontar a história de um dos textos através de uma encenação de uma peça teatral, buscando, desse modo, ampliar as interpretações dos discentes acerca das tramas lidas, usando sua imaginação e criatividade para dar vida aos personagens.

Será solicitado ainda que eles insiram, na exposição do trabalho, referências do outro conto que consideram parecidas com a narrativa que estão apresentando. Tal inserção pode ser através de menções que liguem as duas tramas, demonstrando que são parte de universos ficcionais dialógicos. Este momento oportuniza que os alunos demonstrem o conhecimento dos escritos de Esteves e Amarílis.

Dessa maneira, através das atividades propostas por Amâncio e Jorge, com adaptações feitas para se adequar as necessidades e realidades dos(as) discentes, buscamos fazer com que os alunos realizem a leitura de obras literárias, cujos episódios narram o que a história oficial não contou. Assim, a leitura literária permite aos educandos adentrarem “um labirinto de muitas entradas, cuja saída precisa ser construída uma vez e sempre pela leitura dele” (Cosson, 2009, p. 65).

Considerações Finais

Como afirmam Machado e Soares (2021, p. 996), os currículos escolares ainda são elaborados priorizando as composições literárias de “autores brancos, heterossexuais, de classe média ou alta, desprestigiando produções de autores(as) negros(as), LGBTQIs, indígenas, das camadas populares, consideradas, indiretamente ou não, como “o outro”, a “não literatura”. É nesse sentido que o movimento de escrita e leitura de obras subalternizadas em âmbitos institucionalizados incomoda àqueles que ainda seguem privilegiando um ensino mais tradicional e elitista.

Tal incômodo decorre do fato de que essas escritas oportunizam uma reflexão das práticas que estruturam a sociedade, bem como impulsionam outros indivíduos silenciados a escreverem suas lutas e resistências para reexistirem desde as literaturas, por exemplo. Tentamos mostrar, neste artigo, propostas de práticas didáticas que inserem, discutem e ressignificam esses escritos no âmbito escolar como um procedimento para decolonizar nosso modo de ensinar e aprender e, por conseguinte, resistir aos moldes coloniais ainda vigentes em nossa sociedade. É crucial agir

diariamente para promover a inserção, expansão e defesa da diferença e diversidade na sala de aula.

Nessa empreitada, é necessário ainda ressaltar que nós, estudiosos e educadores, ao escolhermos romper com essas antigas convenções, encontramos adversidades na prática pedagógica. Essa postura acontece porque, muitas vezes, somos vistos com ressalvas por aqueles que defendem a permanência do modelo hegemônico de educação como prática de dominação. Temos dificuldades em encontrar textos contemporâneos produzidos por escritores locais, e, além disso, deparamo-nos com o tempo cada vez mais escasso para realizar a leitura e o ensino de literatura em sala de aula. Sendo assim, é fundamental assumir uma postura de resistência para, sim, ensinar e aprender literaturas como prática de liberdade na qual os(as) leitores(as) possam desenvolver sua dimensão humanizadora e emancipadora por meio do texto literário.

Assim, o percurso de quem questiona e repensa as verdades absolutas é um trilhar constante, que não possui respostas prontas e acabadas, sendo marcado pela busca de procedimentos de ensino democráticos, laicos e discursivos. Além do mais, a leitura crítica dos contos “*Que Jiquitaia!*” e “*Desencanto*”, em perspectiva comparada e decolonial em sala de aula, propicia uma consciência identitária, ao abrir panoramas plurais para reler e reescrever as humanidades e linguagens. Portanto, ensinar, aprender, analisar e interpretar, no âmbito acadêmico, não apenas literaturas canônicas, mas provenientes de múltiplos lugares, possibilita que os(as) alunos pratiquem a leitura literária como um ato humanizador, emancipador e polifônico da/na Literatura acreana e cabo-verdiana.

Referências

AMÂNCIO, Iris; JORGE, Miriam. Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica. In: AMÂNCIO, Iris; GOMES, Nilma & JORGE, Miriam (Orgs.). **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 107-126.

AMARÍLIS, Orlanda. **Cais-do-sodré té Salamansa**. 2. ed. Coimbra: Centelha, 1991.

AMORIM, Marcel; DOMINGUES, Diego; KLAYN, Débora; SILVA, Tiago. **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

- CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5. ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Duas cidades/ Ouro sobre azul, 1995.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. Vitória: **Caderno de Pesquisa em Educação** – PPG/UFES, v.19, n.38, p. 123-140, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/7896/5604>. Acesso em: 10 out. 2023.
- ESTEVES, Florentina. **Enredos da memória**. 2. ed. Rio de Janeiro: Oficina do Livro, 1990.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: RIOS, Flávia & LIMA, Márcia (Orgs). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.
- LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. Florianópolis: **Estudos feministas**, v.22, n.3, p. 935-952, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>. Acesso em: 09 jan. 2024.
- LURA. **Cabo Verde**. Lisboa: Lusafrika, 2002, 1 CD. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FJMt4kwu7hY>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- MACHADO, Rodrigo; SILVA, Douglas. Ensino de literaturas e decolonialidade: por uma educação literária democrática. Niterói: **Gragoatá**, v.26, n.56, p. 1207-1240, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/49166>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- MACHADO, Rodrigo; SOARES, Ivanete. Por um ensino decolonial de literatura. Minas Gerais: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n.3, p. 981-1005, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/wcdxsD3sqYmYVRSQncPV4ty/>. Acesso em: 10 out. 2023.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMÉZ, Santiago & GROSGOUEL, Ramon (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.
- PALERMO, Zulma. Globalizaciones y descentramientos fronterizos. In: TAUFER, Adauto; CUNHA, Andrei & ZITTO, Bruno (Orgs.). **Diálogos transdisciplinares: ciências humanas, cultura, tecnologia**. Porto Alegre: Bestiário / Class, 2022.
- SILVA, Ivanda. Metodologia para ensino de literatura: em busca de alternativas metodológicas. **Revista Língua & Literatura**, v. 22, n. 40, p. 111-126, 2020. Disponível em:

<https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/3343/3040>. Acesso em: 10 out. 2023.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Para um comparatismo decolonial. In: TAUFER, Aduino; CUNHA, Andrei & ZITTO, Bruno (orgs.). **Diálogos transdisciplinares**: ciências humanas, cultura, tecnologia. Porto Alegre: Bestiário / Class, 2022.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**: Práticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

ZACCUR, Edwiges. Novos panoramas: desafios postos à arte de ensinar e a ensinar. In: FERREIRA, Lucena & SANGENIS, Anabelle (orgs.). **Didática e prática de ensino de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, v. 1, p. 30-51. Disponível em: https://www.edwigeszaccur.com.br/#!/page_Artigos. Acesso em: 10 out. 2023.