

Poesia em sala de aula: propostas metodológicas para o ensino das literaturas de São -Tomé e Brasil

Poetry in the classroom: methodological proposals for teaching the literature of São Tomé and Brazil

Rafaela Menezes Melo Nascimento



rafaela.nascimento@sou.ufac.br

Universidade Federal do Acre, Rio Branco, AC, Brasil.

Amilton José Freire de Queiroz



amilton.queiroz@ufac.br

Universidade Federal do Acre, Rio Branco, AC, Brasil.

Resumo

O presente trabalho analisa sob a perspectiva decolonial, a poética da Negritude feminina contemporânea. Onde, se propõe o poema como horizonte de recepção e circulação das diásporas negras, para ampliar as possibilidades de abordagens das literaturas São- Tomense e Afro-brasileira em sala de aula. Como corpus de análise, tem-se “Vozes- Mulheres” de Conceição Evaristo (2017) e “Canto obscuro às raízes” de Conceição Lima (2006). Poemas, cuja dimensão lírica, dramática e simbólica mapeiam uma escritura do corpo e itinerários transfronteiriços com imagens poéticas distendidas, desvelando um mosaico intertextual, intercultural e intersemiótico das vozes da negritude hoje. Para examinar essa questão, adotamos as reflexões de Amâncio (2023) Ballestrin (2013) Bernd (2010), Candido (2006), Cosson (2009), Duarte (2011), Figueiredo (2013), Goulart (2022), Mignolo (2003) e Walsh (2013). Além disso, são sugeridas propostas didático-metodológicas que abordam a educação antirracista por meio da Literatura Afrodescendente, destacando um eu-lírico que tece diásporas, memórias, tradições e saberes, dando voz à mulher negra no âmbito familiar, social e literário.

Palavras-chave: Literatura afrodescendente; teoria decolonial; ancestralidade; afroletramento.

Abstract

This work analyzes, from a decolonial perspective, a poetics of contemporary female Negritude. Where, the poem is proposed as a horizon for the reception and circulation of black diasporas, to expand the possibilities of approaching São Tomé and Afro-Brazilian literature in the classroom. As a corpus of analysis, we have “Voice - women” by Conceição Evaristo (2017) and “dark corner to the roots” by Conceição Lima (2006). Poems, whose lyrical, dramatic and symbolic dimension map a writing of the body and cross-border itineraries with distended



10.23925/2318-7115.2024v45i2e64541



poetic images, unveiling an intertextual, intercultural and intersemiotic mosaic of the voices of blackness today. To examine this issue, we adopted the reflections of Amâncio (2023) Ballestrin (2013) Bernd (2010), Candido (2006), Cosson (2009), Duarte (2011), Figueiredo (2013), Goulart (2022), Mignolo (2003) and Walsh (2013). Furthermore, didactic-methodological proposals emerge that address anti-racist education through Afro-descendant Literature, highlighting a lyrical self that weaves diasporas, memories, traditions and knowledge, giving a voice to black women in the family, social and literary sphere.

Keywords: *Afro-descendant literature; decolonial theory; ancestry; afroliteracy.*

1. Introdução

A teoria decolonial surge como uma crítica à tradição hegemônica do pensamento eurocêntrico, trazendo reflexões que representam uma virada decolonial. Essas reflexões apontam para a diversidade epistêmica, opondo-se ao paradigma linear das epistemes, estabelecido ao longo dos séculos. Ao dialogar com outras críticas, a perspectiva decolonial rompe com a antiga dependência intelectual e abre espaço para outras formas de conhecimento, como as narrativas escritas por povos subalternizados e marginalizados devido a questões étnico-raciais, econômicas, políticas e culturais.

De acordo com Goulart (2022, p.64), “entendendo a literatura como um espaço que lida com múltiplas lutas simbólicas e cujo processo criativo permite compreender de modo mais abarcador a complexidade de um imaginário social”, a perspectiva decolonial possibilita o professor, atuar, em sala de aula, no processo de decolonização das práticas pedagógicas. Mas ainda, contribui para romper com a tradição eurocêntrica predominante no ensino de literatura, ao viabilizar que o aluno tenha acesso a outros conhecimentos e experiências que coexistem no espaço artístico, literário e cultural. Para Mignolo:

En suma, ‘un paradigma otro’ en su diversidad planetaria está conectado por una experiencia histórica común: el colonialismo; y por un principio epistémico que ha marcado todas sus historias: el horizonte colonial de la modernidad. Esto es, la lógica histórica impuesta por la colonialidad del poder. (Mignolo, 2003, p. 23)¹

No campo literário, a experiência histórica comum, a qual o autor se refere, pode ser clarificada a partir de narrativas e poéticas afrodescendentes de escritores marcados pela

¹ Em suma, ‘outro paradigma’ na sua diversidade planetária está ligado por uma experiência histórica comum: o colonialismo; e por um princípio epistêmico que marcou todas as suas histórias: o horizonte colonial da modernidade. Ou seja, a lógica histórica imposta pela colonialidade do poder.” (Mignolo, 2003, p. 23).

colonialidade. Em sala de aula, os textos desses autores potencializam os sentidos pedagógicos antirracistas-decoloniais, através das “estrategias, prácticas y metodologías - las pedagogías - de lucha, rebeldía, cimarronaje, organización y acción [...]” Walsh (2013, p.25)². Desenvolver uma prática docente nessa direção é praticar a leitura de textos literários que abarquem, representem e ressignifiquem os percursos, os itinerários e as mobilidades destes povos cujas práticas de decolonialidade figuram as mestiçagens, os hibridismos e as transculturalidades como campos de debate na literatura, o que abre um leque de possibilidades para compreender a função da poesia na escola, por exemplo.

Partindo desse entendimento, o presente trabalho discute o ensino de literatura em sala de aula através do uso da poesia feminina afrodescendente como instrumento para combater as lógicas racistas da colonialidade. Ao debater as práticas didático-pedagógicas, propõe-se pensar o ato de ensinar e aprender a partir de uma literatura que se constitui como lugar de promoção de uma educação literária decolonial e antirracista.

Nesse propósito, trabalha-se, neste artigo, as literaturas afro-brasileira e africana de Língua Portuguesa, a partir da análise e interpretação dos poemas “Vozes mulheres” de Conceição Evaristo e “Canto obscuros às raízes” de Conceição Lima. Para tal, adota-se uma perspectiva dialógica das reflexões de Goulart (2022), Duarte (2011) Candido (2006) Cosson (2009) Ballestrin (2013) e Amâncio (2023). Construindo a partir destes, propostas de afroletramento literário, no qual utiliza-se uma abordagem pedagógica que valoriza a cultura afro-brasileira e africana na prática da educação e letramento. Pois, de acordo com Felipe e Zappone:

O conceito de letramento, tal como está concebido no currículo escolar, já não é suficiente para representar as singularidades de todos os sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem, tampouco acompanhar a diversidade multicultural e as transformações tecnológicas com as quais esses indivíduos precisam se relacionar. (Felipe e Zappone, 2019 p,9).

Desse modo, o ensino destas literaturas, constroem-se sob a perspectiva de “[...] saberes múltiplos, que também promovam a “decolonização” dos modos de entender, conceber e atuar no mundo onde vivemos.” (Goulart, 2022, p.64)

Neste íterim, busca-se, através deste escrito, realizar, a partir de um enfoque decolonial, uma leitura, análise e interpretação de poemas escritos por autoras negras, as quais

² “Estratégias, práticas e metodologias - as pedagogias - de lutas, rebeldia, união, organização e ação [...]” Walsh (2013, p.25).

pautam a recepção e circulação da diáspora como um horizonte estético-humano para que o professor possa elaborar, ressignificar e potencializar alternativas dialógicas de abordagem das literaturas são-tomense e afro-brasileira na sala de aula.

Assim, para melhor explicação do tema abordado, este trabalho está organizado em cinco momentos. Primeiramente, apresentamos as considerações iniciais, com os teóricos e pensamentos que apoiam a perspectiva decolonial e promovem o ensino de literatura afrodescendente em sala de aula. Em seguida, fazemos um breve comentário sobre as literaturas negras/diaspóricas femininas, apresentando também os poemas analisados. No terceiro momento, destacamos as análises dos poemas para se trabalhar a poética da Negritude. No quarto momento, apresentamos propostas e metodologias para o uso do poema em sala de aula e em projetos interdisciplinares. Por fim, tecemos as considerações finais sobre as práticas de ensino dessas literaturas.

2. Literaturas diaspóricas femininas: Conceição Evaristo e Conceição Lima

As literaturas diaspóricas, isto é, aquelas centradas na representação e reexistência de corpos, alteridades e identidades negras, têm ganhado cada dia mais espaço no campo dos estudos literários. Contudo, sabe-se que as obras destes/as autores/as ainda são pouco estudadas em sala de aula, pois, para muitos, se distanciam do cânone e daquilo que a literatura “pura” preconiza. De acordo com Cosson:

[...] o dizer o mundo (re) construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem, que, sendo minha, é também de todos. (Cosson, 2009, p.16).

Em concordância ao autor, sabe-se que, paulatinamente, os discursos hegemônicos (representação dominante do eurocentrismo, idealização de uma única cultura; legitimação de estruturas de poder; representação estereotipada das classes menos privilegiadas e minorias étnicas) e padronizados que se produzem em nossa sociedade estão sendo remodelados. Entretanto, pode-se constatar que, por muito tempo, na literatura tida como convencional, o

negro, poucas vezes, esteve em situação de destaque, dado que este sempre fora representado enquanto coadjuvante ou pertencente a uma subclasse.

Contudo, tal realidade tem sido transformada por meio, por exemplo, da disseminação da visão de que há uma literatura afro-brasileira. Ou seja, autores e autoras negras têm comunicado suas experiências e construído textualidades nas quais se identificam, problematizam e reconfiguram a presença, consistência e expansão de vozes poéticas dissidentes diante dos discursos universalista, linear e naturalista da modernidade e colonialidade, forjados desde o século XVI e, infelizmente, vividos na sociedade hoje.

Para Eduardo Assis Duarte, “o tema do negro, enquanto individualidade e coletividade, inserção social e memória cultural. E, também, a busca de um público afrodescendente, a partir da formalização de uma linguagem que denuncia o estereótipo como agente discursivo da discriminação” (2011, n.p.), são características proeminentes da literatura afrodescendente. Desse modo, compreende-se que a desconstrução dos estereótipos do negro tem sido uma constante tanto em prosa quanto em versos a exemplo da escrita de: Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Conceição Lima, Noêmia de Sousa e tantas outras autoras negras, que se posicionam ao resistir o olhar literário depreciativo que situava o homem negro, como violento e leviano, e a mulher negra, como objeto sexual.

Nesse contexto, vale ressaltar que os estereótipos afetaram a todos, mas de modo ainda mais extremo e opressivo a mulher. Ora, a mulher negra que foi submetida a uma tripla violência: a saber, ser mulher, ser negra e ser colonizada, encontrou, no tecido do poema, sua forma mais eficaz de denúncia social, racial, sexista e patriarcal com versos e poesias que promovem a potência a resiliência e a intrepidez da escrita de mulheres afrodescendentes. Assim, no ato de descentralizar o protagonismo da tradição hegemônica do saber, a função social da literatura afrodescendente é multifacetada e articula formas (no poema) e expressões artísticas (na poesia) distintas para provocar a reflexão e conscientização dos (as) leitores(as). Para Candido:

[...] além da função específica que a poesia possa ter, como já citei nos vários tipos de poesia, há sempre a comunicação de alguma experiência nova, de algum entendimento novo do familiar, ou a expressão de alguma coisa que sentimos mas para a qual não temos palavras, que amplia nossa conscientização ou apura nossa sensibilidade. (Candido, 2006, p.32)

Assim, a poesia que se constitui como uma das mais antigas formas de expressão lírica da humanidade, através da sua função social, tem ampliado e apurado a sensibilidade dos(as) leitores(as). Ao possibilitar uma nova construção social da identidade da mulher negra, que, em seus versos, subverte as narrativas pejorativas do passado.

Neste propósito e contexto de (re) construção, resistência e reexistência, encontram-se na esfera poética feminina da Negritude contemporânea, as obras de grandes autoras, como: Conceição Evaristo e Conceição Lima. São duas vozes negras em cujas poéticas configuram-se versos de caráter anticolonialista, regados por denúncias contra os abusos, as discriminações e o preconceito contra o povo negro, que vem desde a infausta exploração do período colonial. A despeito disso, Figueiredo escreve: “a literatura não é mais apanágio dos países europeus, já que a cada ano surgem novos escritores, oriundos de países quase desconhecidos do grande público, com formas literárias inovadoras” (Figueiredo, 2013, p.36).

Partindo desse pressuposto evocado por Figueiredo, da América do Sul à África, de Brasil a São Tomé e Príncipe, desponta um novo e emergente panorama literário no qual a literatura deixa de ser atributo de alguns poucos grupos para através de novas configurações e acepções desvelar, projetar e ressignificar uma pluralidade de alteridades, identidades e memórias por meio de poemas escritos por mulheres negras alicerçadas na tessitura de escritoras descentradas que ressignificam suas histórias como protagonistas e enunciadoras de uma literatura migrante, movediça e transnacional. Nesse cenário, o (a) negro (a) não é apenas tema dos textos, mas também constitui um(a) autor(a) de obras nas quais se identifica a configuração, conforme Duarte (2011), de uma literatura afro-brasileira pautada em cinco elementos cruciais: temática; autoria; ponto de vista; linguagem e público.

Desse modo, a literatura de autoria afrodescendente vem demonstrando, a cada dia, o vigor de uma escrita radicada tanto na ancestralidade/historicidade quanto na contemporaneidade da voz, do corpo e da memória do povo negro, bem como estabelecido fecundos diálogos inter/trans/culturais e textuais, por exemplo, com a literatura de São Tomé e Príncipe. Como enfatiza - se na voz santomense de Conceição Lima sobre o relevante papel da literatura na construção da identidade de uma nação. Posto isso, no intuito de compreendermos melhor tais perspectivas, constrói-se a análise dos poemas, “Vozes Mulheres” de Conceição

Evaristo e “Canto obscuro à raízes” de Conceição Lima, num amálgama de vozes, que se assemelham, mas também se distinguem.

3. Análise literária: ritmos, sons e corpos das vozes negras

A professora e escritora, Conceição Evaristo, iniciou sua produção literária em 1980, no grupo Quilombhoje, mas o poema em análise foi publicado pela primeira vez somente em 2008, na primeira edição da antologia “*Poema da recordação e outros movimentos*”, lançada pela editora Nandyala. Os escritos que integram esta obra são reminiscências da vida e do cotidiano da escritora, que, assim como tantas outras poetisas negras, faz parte de uma geração abruptamente discriminada, com feridas que emanam desde a escravidão, e, de modo nefasto, ainda se encontram no racismo estrutural da sociedade de hoje.

Desde o título, o poema “**Vozes-Mulheres**” apresenta um eu-lírico que figura a força e a coragem da mulher negra. Nos trinta e dois versos e nas seis estrofes, constrói-se um poema não somente a partir das experiências da voz negra, mas especialmente das vozes de Mulheres Negras, que expressam sua resistência após serem diversificadamente exploradas, numa sociedade preconceituosa e machista. Ao longo do poema, identifica-se, através da linguagem poética, que a autora e o eu-lírico se imbricam, quando esta assume seu pertencimento enquanto sujeito vinculado a uma etnicidade afrodescendente, resgatando a história dos seus antepassados e construindo sua própria história.

Para Duarte, “O tema é um dos fatores que ajuda a configurar o pertencimento de um texto à literatura afro-brasileira.” (2011, n.p.). Logo, ao encontrarmos, no poema, formas de resistência da mulher negra e denúncia da escravidão e suas consequências, compreende-se que a temática deste se insere dentro do que Duarte configura como Literatura Afro-brasileira, que está há muito em nosso meio através de tantos “[...] outros autores dos séculos XIX e XX.” que insurgem, resistem e “figuram nessa linha de recuperação de uma multifacetada memória ancestral.” (2011, n.p.)

Desse modo, iniciaremos nossa análise pelos quatro primeiros versos da última estrofe, pois, nestes, o eu-lírico manifesta uma voz, que vamos intitular de voz negra da contemporaneidade. Essa nos ajuda a identificar o elemento autoria, um dos constituintes da literatura afro-brasileira. Assim, nos versos: (6.1) “/A voz de minha filha/” (6.2) “/ recolhe em si /” (6.3) “/a fala e o ato. /” (6.4) “/O ontem – o hoje – o agora.” (Evaristo, 2017, n.p) evidencia-se a voz da negra-filha que

carrega em si a resistência da mulher negra triplamente explorada, que se vivifica com uma nova voz, ecoando não apenas lamentos, mas vida e liberdade.

Na voz da filha, que transporta as vozes de outras gerações de mulheres, concebe-se o entrelaçar do ontem e do agora, constituindo uma literatura afro-brasileira, de autoria composta por fatores biográficos e fenotípicos, descritos por Duarte, como: “as identidades compósitas oriundas do processo miscigenador.” (2011, n.p.). A voz da filha é a representação da literatura afrodescendente tecida nos versos das mulheres negras afro-brasileiras mineira-carioca das poetisas africanas santomense de língua portuguesa.

Em continuidade, nos três primeiros versos da primeira estrofe, que é constituída por uma quintilha, o eu-lírico feminino traz à tona a voz da primeira mulher a ele ligada por laços afetivos. **(1.3) “/A voz de minha bisavó” / (1.2) “/ecoou criança” / (1.3) “/nos porões do navio”** (Evaristo, 2017, n.p) Sua bisavó representa a herança da África, a historicidade da família, contudo, no poema, não é citado seu nome ou revelado sua idade. Os lamentos que ecoaram da voz de uma criança **(1.2) “/ecoou criança” /** (Evaristo, 2017, n.p), desvelam que, logo na infância, um período que vai de zero (0) aos doze (12) anos incompletos, não se sabe quantos anos tinha a bisavó do eu-lírico, quando teve sua dignidade humana violentada.

Deveras, constituída como uma das janelas mais importantes para o desenvolvimento infantil, no que tange à saúde, ao aprendizado, ao bem-estar emocional e social do indivíduo, a fase pueril desta bisavó- criança foi marcada pelos porões dos navios e pelo trato desumano no qual ela e tantas outras meninas foram acometidas. Neste contexto, sabendo que Evaristo escreve a partir de suas reminiscências, concebe-se que esta imagem da infância pode representar a bisavó da autora, prefigurando o retrato de tantas outras bisavós dos afro-brasileiros, que, arrancadas de sua terra, retiradas do seio da família da cultura da arte, música e culinária, foram trazidas como mercadorias, abarrotados; empacotados; enclausurados no porão dos navios negreiros. Ora, no porão do navio, na parte mais baixa idealizada para levar as cargas dos passageiros, os navios negreiros transportavam mercadoria humana, que se movimentava, sentia, ouvia, mas não falava. Gritava e gemia.

Nesse cenário, pode-se destacar o ponto de vista, um outro elemento da literatura afro-brasileira. Este elemento é muito importante nessa literatura, pois, ele se refere à perspectiva a partir da qual a história é contada e revela a posição do eu-lírico em relação aos eventos e

personagens. Na literatura afro-brasileira, o ponto de vista é dado por personagens negros que trazem suas experiências, vivências e visões de mundo únicas para a narrativa. Isso permite uma representação mais autêntica e diversa da realidade da Negritude, oferecendo ao leitor uma maior compreensão e conhecimento da cultura e das questões enfrentadas pela comunidade negra no Brasil.

No poema de Evaristo, o ponto de vista contribui para a valorização da identidade e para a desconstrução de estereótipos prejudiciais a mulher negra. Este revela “uma perspectiva identificada à história, à cultura, logo à toda problemática inerente à vida e às condições de existência desse importante segmento da população.” (Duarte, 2011, n.p). Percebe-se, portanto, a axiologia da autora nos versos, seus valores e visão própria de mundo, que foram silenciados pela colonização e ainda pelo colonialismo, mas que continuamente insurge, através da superação a cópia dos moldes europeus e da cultura estritamente branca.

Sob essa perspectiva, a voz da bisavó ecoando ainda criança em um desses navios. (1.4) **“/ecoou lamentos/”** (Evaristo, 2017, n.p). No navio ‘túmbeiro’ - nome derivado de tumba, retratando as inúmeras mortes que nele ocorreram, esta criança pranteou. Em tons ressonantes ouve -se o eco (1.5) **“/de uma infância perdida/”** (Evaristo, 2017, n.p). A sonoridade do poema, através das manifestações trazidas pela autora em versos com grande força expressiva e sonora, compele o leitor a uma viagem ao passado, onde a partir das narrativas Brasil - África evidenciam os ecos que ressurgem de um longínquo tempo. Para Candido:

Todo poema é basicamente uma estrutura sonora. Antes de qualquer aspecto significativo mais profundo, tem esta realidade liminar, que é um dos níveis ou camadas da sua realidade total [...] o poeta pode, fundado nesta realidade, explorá-la sistematicamente e tentar obter efeitos especiais, que utilizem a sonoridade e dos fonemas [...]” (Candido, 2009, p. 37 - 38).

Assim, o poema, composto por seis (06) estrofes, tem a expressão: **“/a voz de minha/”** (1.1 / 2.1 / 3.1 / 5.1 / 6.1 /) (Evaristo, 2017, n.p), repetido cinco vezes na inicial de cada grupo de versos. Com o uso do recurso linguístico da anáfora, que ocorre por meio da repetição de termos no começo das frases ou dos versos, a autora intensifica sua denúncia social e racial, através das vozes de gerações de mulheres. Nesse intento, o conjunto de todos os versos vai desvelando uma gradação, na progressão dos fatos ocorridos entre a geração da bisavó até a geração da filha do eu-lírico. Proferidas de vários lugares, as vozes de mães, filhas e netas eclodem no lirismo dos versos e reúnem as diásporas de um itinerário percorrido por seus ancestrais.

Seguindo, nos três versos da segunda estrofe, temos uma espécie de continuação da história narrada na primeira quintilha. A avó segue o mesmo percurso da mãe, deve mostrar obediência à raça que se julga superior. (2.1) “/ A voz de minha avó/” (2.2) “/ ecoou obediência (2.3) /” “/ aos brancos-donos de tudo (Evaristo, 2017, n.p). De acordo com Zilá Bernd, “[...] o percurso aparece, pois, como um elemento essencial do nomadismo, um elemento primeiro; eles nascem do movimento, da mobilidade [...]” (Bernd, 2010, p. 317). Isto posto, o nomadismo refere-se àqueles que não estão fixos em seu local de origem, são errantes e instáveis, no caso dos povos africanos, tal errância ocorreu de modo involuntário e violento, acarretando ainda mais dor e saudade da terra natal.

Neste cenário, outro recurso interessante está na repetição do verbo ecoar, que significa repetir, reiterar e redizer. Este, utilizado cinco vezes ao longo do poema, como na voz da avó que (2.2) “/ ecoou obediência/” (Evaristo, 2017, n. p), desvela vozes negras que continuam produzindo um som que rompe, retumba, ressoa, e retine em nossos ouvidos, conscientizando-nos da importante construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária a partir da literatura. Para Duarte (2011), o elemento linguagem na literatura afro-brasileira pode ser caracterizado por ritmos e entonações, a despeito disso, o autor declara:

Assim, a afro-brasilidade tornar-se-á visível também a partir de um vocabulário pertencente às práticas lingüísticas oriundas de África e inseridas no processo transculturador em curso no Brasil. Ou de uma discursividade que ressalta ritmos, entonações e, mesmo, toda uma semântica própria, empenhada muitas vezes num trabalho de ressignificação que contraria sentidos hegemônicos na língua. (Duarte, 2011, n.p).

Em continuidade, no terceiro verso da segunda estrofe, encontramos a expressão (2.3) “/aos brancos-donos de tudo/” (Evaristo, 2017, n.p), referindo-se aos senhores donos das terras; das frutas; da agricultura; do pastoreio; donos dos negros que eram para eles apenas mais um animal do seu pasto. Estes mostravam suas riquezas pela quantidade de escravos, que faziam parte dos bens do colono, como um cavalo, uma carroça ou um pedaço de terra. Contudo, apesar de retratados como: “os brancos donos de tudo”, estes senhores muito temiam uma revolta por parte dos escravos. Por esse motivo, os negros eram vigiados constantemente, dormindo em grupos nos fundos da propriedade dos senhores, por vezes em pequenos porões.

Assim, dentro desse contexto de degradação, ainda mais vituperada era a mulher negra, seja pela exploração do trabalho ou exploração sexual. Isso acontecia porque, além dos afazeres

domésticos, estas eram tidas como reprodutoras de novas mercadorias (filhos) e amamentadoras das crianças dos brancos. Nos versos de Evaristo, mesmo após séculos da abolição de escravatura, concebe-se uma denúncia contra tal exploração trabalhista, pois (3.4) **“/no fundo das cozinhas alheias/”** (3.5) **“/debaixo das trouxas roupagens sujas dos brancos/”** (Evaristo, 2017, n.p), há vozes que continuam ecoando, mesmo que ecos baixinhos e revoltos. A voz revolta que ecoa na cozinha dos brancos configura-se como uma voz feminina de resistência coletiva. Afinal, resmungue e resiste, ainda que de modo recolhido e retido.

Sabe-se que o trabalho doméstico é pouco reconhecido e valorizado no Brasil, e, mesmo sendo imprescindível para o bom funcionamento dos lares, carrega um tom pejorativo de: trabalho de negro; de gente que não quis nada com a vida. Desse modo, tecer versos sobre esse preconceito institucional pode ser caracterizado pelo elemento público da literatura afro-brasileira. Este elemento tem permitido que um público específico, tão marcado pela exorbitante diferença cultural e social em nosso país, tenha vez e voz e reconheça-se e afirme-se identitariamente através da literatura.

Para Duarte (2011) isso ocorre, pois: o sujeito que escreve o faz não apenas com vistas a atingir um determinado segmento da população, mas o faz também a partir de uma compreensão do papel do escritor como porta-voz da comunidade.

O poema **“Canto obscuro às raízes”**, da autora são-tomense Conceição Lima, está inserido na segunda antologia poética da autora: **“A Dolorosa Raiz do Micondó”**. Essa antologia foi publicada em 2006 pela editora Caminho de Lisboa, contendo vinte e sete poemas, com temática de natureza genealógica; resgate de memórias familiares; violência causada pela colonização; e o sofrimento dos ancestrais da poetisa, que primeiramente foram trazidos de outras partes do continente africano para o arquipélago Santomense e depois distribuídos como mercadorias a serem escravizados em outras terras.

Na poética de Conceição Lima, encontramos metáforas da casa e dos corpos, como também relatos dos itinerários e naufragos. A saber, a casa de origem da escritora africana está localizada na África equatorial - a República Democrática de São Tomé e Príncipe. O modesto país insular tem a ilha de São Tomé e a ilha de Príncipe como principais lugares de constituição da identidade nacional e mais algumas ilhotas em sua composição. Liberto da colonização portuguesa somente no ano de 1975, os são-tomenses estiveram 500 anos sob o jugo da colonização. Esta nação não

faz fronteira terrestre com nenhum outro país e constitui um Estado pequeno, de economia ainda frágil, mas com vultosas riquezas naturais.

O poema inicia com uma viagem à cidade de Libreville, capital do Gabão, uma das maiores do continente africano, construída por escravos no período da colonização. Logo de início, numa parêntese de versos, compreende-se a busca do eu-lírico por sua ancestralidade, a partir de raízes familiares e identitárias. A viagem a Gabão seria o ponto de partida na investigação do paradeiro do primeiro avô, mas, ao longo do poema, tal possibilidade é esvaída, mesmo diante das inúmeras tentativas do eu-lírico, conforme os versos: (1.1) “/ **Em Libreville** /” (1.2) “/ **não descobri a aldeia do meu primeiro avô**”. (Lima, 2006, p.11).

A ancestralidade é um elemento marcante na obra de Conceição Lima. A despeito disso, Cosson diz: “[...] a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade”. (Cosson, 2009, p.17. Assim, há esboçada, nos versos da autora, uma ligação com a terra natal, deslindada através da memória da família que passou pela escravidão na figura do ‘primeiro avô’- seu bisavô, o último avô colonizado. (4.17) “/ **O meu primeiro avô** /” (4.18) “/ **que não se chamava Kunta Kinte** /” (4.19) “/ **mas, quem sabe, talvez Abessole** /” (5.23) “/ **Ele que partiu de tão perto, de tão perto**”. (Lima, 2006, p.11).

Na busca por suas raízes, nos versos 13 a 16 da terceira estrofe, o eu-lírico descreve a origem, o ponto de partida do seu primeiro avô, que levado das margens do rio Ogoué, não retorna à terra natal e ao seio da família. (3.13) “/ **Digamos que o meu primeiro avô** /” (3.14) “/ **meu último continental avô** /” (3.15) “/ **que da margem do Ogoué foi trazido** /” (3.16) “/ **e à margem do Ogoué não tornou decerto** (Lima, 2006, p.11). Encontrar o avô apenas com essa informação (levado da margem do Ogoué) era praticamente impossível, pois o rio Ogoué, tão grande e extensão, banha não somente o Gabão, cidade terrestre mais próxima da Ilhas de São-Tomé, mas também outros países do continente africano, como: Congo, Guiné Equatorial e Camarões.

Nesse contexto, em “**Canto obscuro às raízes**”, a figuração das construções identitárias do povo São-tomense descortina que o processo de mestiçagem destes não ocorreu apenas pela nação de Portugal, como muitos acreditam. Mas também por outros países, a exemplo dos Estados Unidos da América. Desse modo, num cenário de consolidação histórica tardia do Estado são-tomense, os versos de Conceição Lima trazem consigo todo um conceito para a definição

identitária unitarista, diametralmente diversa dos processos históricos dos povos africanos. Isto ocorre, pois, há uma especificidade identitária em cada país africano, que se distingue pelas “vivências histórico-culturais, ideológicas e sociopolíticas tradicionais africanas, assim como aquelas provenientes das experiências coloniais, anticoloniais e do pós-independência (...) (Amâncio, 2023, p.42).

Assim, a mestiçagem santomense, ocorrida por longos quinhentos anos, é compreendida em inúmeros processos, desde a cultura, crenças, valores, costumes, até na escolha de nomes norte-americanos, como se observa nos versos da segunda estrofe. (2.3) “/ Não que me tenha faltado, de Alex, /” (2.4) “/A visceral decisão.” (2.5) “/ Alex obstinado primo” (2.6) “/Alex, cidadão da Virgínia/” (Lima, 2006, p.11).

Desse modo, através da temática da ancestralidade, Conceição Lima expõe em seus versos, uma poesia íntima, denunciativa, a partir de um eu-lírico que sofre no resgate das memórias coletivas de seu povo. Como se vê nos versos da décima estrofe, onde há uma denúncia no que tange às perdas das tradições passadas de pai para filho e netos. (10.35) “/ O meu oral avô/” (10.36) “/não legou aos filhos/” (10.37) “/dos filhos dos seus filhos/” (10.38) “/ o nativo nome do seu grande rio perdido/” (Lima, 2006, p.12)

Além das tradições, a própria condição humana, a dignidade deste fora roubada, com perda da cultura e da memória, constatadas na estrofe seguinte. (11.39) “/ Na curva onde aportou/” (11.40) “/ a sua condição de enxada/” (11.41) “/ no húmus em que atolou /” (11.42) “/a sua acossada essência /” (11.43) “/no abismo que saturou /” (11.44) / “de verde a sua memória” (Lima, 2006, p.12). Contudo, mesmo com tanto sofrimento, no desencadear do poema, o eu-lírico nos convida a embarcar num itinerário da memória, e a partir desse percurso, conhecer melhor a África e suas diásporas.

Nessa perspectiva, através do poema, pode-se apreender a grandeza da riqueza cultural africana; seja pelos dos ditos populares; os dialetos ou o linguajar nativo esboçado nos versos. Nota-se que a voz do eu-lírico traz muitos elementos dessas construções, como o exemplo dos ‘GRIOTS’ - contadores de histórias que preservaram e transmitiram as memórias aos seus descendentes por meio da oralidade. (22.80) “/E os velhos GRIOTS /” (22.81) / “os velhos GRIOTS que detinham os segredos/” (22.82) “/de ontem e de antes de ontem/” (23.83) “/ Os velhos GRIOTS que pelas chuvas contavam/” (23.84) “/ a marcha do tempo e os feitos da tribo/” (Lima,

2006, p.14). Assim, ao lembrar a sabedoria dos seus antepassados, o eu-lírico faz o resgate de sua identidade e da identidade do seu povo a partir da figura dos anciões que povoaram a ilha.

Nesse contexto do rememorar a terra natal, o eu-lírico desvela suas raízes ao declarar: **(26.89-90) “/Os velhos GRIOTS que na íris da dor/ “/plantaram a raiz do micondó/”** (Lima, 2006, p.14), enunciando, com sua própria voz, a trajetória de seus antepassados ao mostrar as consequências do processo colonizador **(26.92-93) “/levando nos olhos o horror/” “/e a luz da sua verdade e das suas palavras”** (Lima, 2006, p.14) Logo, com tantas perdas identitárias e territoriais, perde-se também a tradição de batizar o filho com o nome do avô. O oral avô - que recebe tal codinome, por conta da tradição oral de contar histórias, viu, ano após ano, o apagamento dessa tradição, pois, com a colonização, a identidade nominal dos filhos da ilha, no qual tinha-se o nome nativo perpetuado de geração a geração, foi pouco a pouco solapado, trocado pelo nome do colonizador.

Nesse contexto, entende-se que sem o nome do ancestral, o eu-lírico está sem norte, quando desvela: **(27.94-96) “/ Por isso eu que não descobri o caminho para Juffure/” “/eu que não dançarei sobre o pó da aldeia do meu primeiro avô/” “/meu último e continental avô”** (Lima, 2006, p.15). Sendo esta, mais uma dolorosa denúncia enunciada no poema. Atentando-se ainda para a temática da ancestralidade, destaca-se a origem do nome da própria autora. Dado que, com a colonização chegou também na ilha, à religião, representada pelo Catolicismo. Nesse trecho da escrita, Conceição Lima revela que seu nome foi escolhido em homenagem a uma santa, tal qual o nome do avô. **36. (145-147) “/ Eu que trago Deus por incisão em minha testa/” “/e nascida as 8 de dezembro/” tenho de uma madona cristã o nome” 37(148-150) “/ A neta de Manuel da Madre de Deus Pereira dos Santos Lima/” “/que enjeitou santos e madre/” ficou Manuel de Deus Lima, sumu sun Malé Lima/”** (Lima, 2006, p.16-17)

Por fim, após muitas inquições, conclui-se, nos últimos versos do poema, que o eu-lírico retoma ao ponto inicial, quando declara: **52 (195-197) “/Eu que em Libreville não descobri a aldeia/” “/do meu primeiro avô/meu eterno continental avô”** (Lima, 2006, p.19). Isto posto, ao longo de toda tessitura poética de Conceição Lima, identifica-se que o povo negro busca conhecer sua identidade para se reconectar com suas raízes, história e cultura.

À medida que alcança tal conhecimento, o povo são-tomense fortalece sua autoestima, combate ao racismo e à discriminação. A reconstrução dessa íntima e dolorida história é um

processo de empoderamento e valorização. Infere-se que Conceição Lima não apenas compreendeu o poder da literatura para reler e reescrever a história de seu país, mas também vivenciar a potência da negritude como marca de sua vida em constante trânsito, como declara nos dois últimos versos: 53 (198, 199) **“/Eu peregrina que não encontrou o caminho para Juffure/”** **“/Eu, a nómada que regressará sempre a Juffure”** (Lima, 2006, p.19).

4. O poema em sala de aula: propostas didáticos-metodológicas

O Dia da Consciência Negra no Brasil foi estabelecido pelo projeto Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003. Contudo, apenas em 2011 a então presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei 12.519/2011, que instituiu a data como o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra em nosso país. Desse modo, após sancionado em lei, tal dia simbólico, paulatinamente adentra o chão da escola brasileira, onde em grande parte delas só se fala em literatura afro-brasileira neste dia, revelando a pungente necessidade de se estudar Literatura Afrodescendente e Literatura afro-brasileira em sala de aula como uma prática cotidiana para além do dia 21 de novembro.

Nesse contexto, mostrar caminhos da consciência histórica, do papel dos negros e da afirmação no presente é possível a partir da literatura, e especialmente do poema. A despeito disso, Candido diz:

Num texto literário há essencialmente um aspecto que é a tradução de sentido e outro que é a tradução do seu conteúdo humano, da mensagem por meio da qual um escritor, se exprime, exprimindo uma visão do mundo e do homem [...] o que o artista tem a comunicar, ele o faz à medida que se exprime. A expressão é o aspecto fundamental da arte e, portanto, da literatura. (Candido, 2006, p. 27).

Considera-se que, na Literatura afro-brasileira, essa forma de expressão do artista é um movimento literário que busca solidificar a representatividade e a experiência de autores diaspóricos, ampliando perspectivas e promovendo a inclusão na literatura canonizada e posteriormente em sala de aula. Assim, para que o aluno possa ter acesso a estas literaturas e entender as diferentes perspectivas que ela engloba, faz-se necessário expandir tal conhecimento em classe, sendo o professor um dos grandes responsáveis por isso.

Contudo, compreende-se que, antes de chegar às estantes das bibliotecas escolares, ou no planejamento dos professores de Língua Portuguesa, os livros de literatura passam por variados processos de seleção. Deveras, tais processos são viabilizados por muitos fatores e podem estar

isolados as vontades de uma classe e a seu poder aquisitivo, afetando assim, significativamente a formação do leitor literário na escola. Desse modo, busca-se através destes modelos de propostas didático pedagógicas validar a perspectiva decolonial, que conforme, Goulart “surge como uma opção epistemológica que resulta primeiramente de um questionamento pela alteridade (Goulart, 2022, p.68).

PROPOSTA DIDÁTICO- METODOLÓGICA	
1.Nível de ensino	3º ano do Ensino Médio.
2.Local	Sala de aula
3. Poema	Vozes-Mulheres
4. Objetivo Geral: Possibilitar ao aluno uma educação antirracista a partir do acesso à literatura afrodescendente.	
5. Objetivos Específicos: <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar leitura e interpretação com o poema: vozes-mulheres de Conceição Evaristo; • Refletir sobre o racismo estrutural e o preconceito arraigado em nossa sociedade; • Desconstruir estereótipos negros, a partir do protagonismo encontrado nos versos. 	
6. Procedimentos Metodológicos: <ul style="list-style-type: none"> • Início da aula com roda de conversa sobre o preconceito e o racismo, convidando os alunos a relatarem, caso já tenham sofrido ou testemunhado alguém passar por um destes. • Introdução à literatura afrodescendente através de uma breve explanação da autora e de sua temática, apresentando o livro no qual está inserido o poema trabalhado. • Entrega de uma cópia do poema aos alunos para apreciação. • Realização de questionamentos a respeito da literatura e da temática em questão. • Exposição para a turma de vídeos de outros jovens/adolescentes recitando o poema. • Solicitação para que os alunos escrevam sua interpretação do poema, a partir de uma análise individual, após os questionamentos levantados. • Conversa sobre as análises feitas por eles, apontando as similaridades e as divergências, como também os caminhos abertos para conscientização e propagação de valores antirracistas. 	

7. Recursos Didáticos: Notebook, data-show; vídeos, livro; quadro branco; pincel.

8. Avaliação:

- Assiduidade;
- Análise e interpretação do poema;
- Envolvimento nas demais atividades propostas ao longo da aula.

9. Bibliografia:

ALMEIDA, Sílvia Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
 CANDIDO, Antonio. O Direito à literatura. In. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo. Duas cidades, 2011.
 EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.2. ed., 2010.3.ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

PROPOSTA DIDÁTICO- METODOLÓGICA

1.Nível de ensino

3º ano do Ensino Médio.

2.Local

Escola/pátio - Projeto Interdisciplinar

3. Poema

Canto obscuro às raízes

4. Objetivo Geral: Trabalhar a educação antirracista em projeto interdisciplinar, através do diálogo entre literatura afrodescendente, História e Geografia.

5. Objetivos Específicos:

- Conduzir o aluno a fazer leitura e análise do poema: Canto obscuro às raízes de Conceição Lima, colocando suas impressões e ponto de vista. – Disciplina de Língua Portuguesa;
- Conhecer a história da colonização de nosso país, buscando no poema os pontos em comum com a colonização São-tomense. - Disciplina de História
- Cartografar mapas com ênfase nos oceanos a partir do poema que apresenta outro continente, África. - Disciplina de Geografia

6. Procedimentos Metodológicos:

- O poema será trabalhado ao longo do projeto. O professor disponibilizará um drive que será alimentado conforme as semanas do projeto, com materiais para os alunos acessarem via QR-code.
- Na primeira semana, será disponibilizado o poema, a ser trabalhado conforme as especificidades e os objetivos de cada disciplina.
- Na segunda semana, será disponibilizada a biografia da autora e a partir desta o professor vai explicar ao aluno sobre literatura afrodescendente.
- Nesta mesma semana, também serão inseridos vídeos, entrevistas e outros textos, nos quais os alunos possam utilizar como subsídios para suas apresentações.
- Na terceira semana, haverá a confecção dos materiais utilizados nas apresentações. Cada disciplina ficará responsável por um eixo:
 - a) Língua Portuguesa: Sarau com apresentação das interpretações do poema.
 - b) História: Podcasts; documentários; vídeos, confeccionados pelos alunos a partir do poema e dos subsídios disponibilizados.
 - c) Geografia: Amostra das maquetes dos oceanos; mapas e cartazes dos continentes Sul-Americano e Africano.
- Na quarta semana: apresentação dos trabalhos elaborados nas demais turmas da escola e toda comunidade escolar.

7. Recursos Didáticos: Notebook, data-show; vídeos, livro; quadro branco; pincel; drive; QR-code.

8. Avaliação:

- Assiduidade
- Envolvimento nas atividades propostas em cada disciplina;

Apresentação dos trabalhos propostos.

9. Bibliografia:

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

LIMA, Conceição. (2006). **A dolorosa raiz do micondó.** Lisboa, Caminho.

SILVA, Ivanda. **Metodologias para o ensino de literatura: em busca de alternativas dialógicas.** Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 40, p. 111-126, jul./dez. 2020

Considerações Finais

Conforme constatou-se ao longo desse trabalho, os poemas das literaturas afrodescendente e africana de Língua Portuguesa emergem da voz de eu-líricos da escrivência de autoras negras, cuja escritura desenvolve, através da linguagem, uma poéticas, com histórias, identidades e memórias em constante deslocamento. Tais poemas emanam a partir de dois compromissos principais: o resgate da ancestralidade com denúncias do período escravocrata e colonial, e o propósito decolonial de (re) contar a história sob a ótica das diásporas negras.

Portanto, trabalhar estes poemas em sala de aula é contribuir com essa reconstrução, transgredindo e promovendo a diversidade e inclusão, e ampliando, assim, perspectivas outras do ensino de literaturas.

Nesse propósito, através das propostas apresentadas, pode-se compreender que a construção de uma pedagogia decolonial em sala de aula parte de um conceito afrodescendente de literatura, que instiga o professor a dominar autoria, temática, linguagem, ponto de vista e público, elementos constituintes da literatura afro-brasileira e africana são-tomense. Desse modo, estes dois modelos didáticos-pedagógicos estão dispostos nesse trabalho como um caminho inicial que deve ser incrementado e configurado a realidade da classe de cada professor que, ao olhar para as necessidades literárias de seus alunos, pode repensar suas práticas pedagógicas a partir da função social da literatura.

Nesse contexto, assentindo a (Ballestrin, 2013) em seu texto “América Latina e o Giro Decolonial”, a colonialidade continua presente nas mais diversas formas e, sobretudo, nos discursos reproduzidos cotidianamente em nossa sociedade. Para a autora, a colonialidade é a continuidade da propagação do pensamento colonial, sendo uma matriz que se expressa essencialmente em relações dominantes de poder, saber e ser. Isto posto, concebe-se que, desde à chegada dos primeiros escravos ao Brasil, por volta do século XVI, e mesmo após a abolição da escravatura em 13 de maio de 1888, há muito o que se desconstruir no que tange aos (pre)conceitos estabelecidos em nossa sociedade. O que temos visto é que as literaturas diaspóricas despontam com vozes potentes para isto.

Porquanto, compreendendo que a decolonialidade nasce da premissa de não ser possível desfazer ou negar à herança do colonialismo, os poemas analisados podem ser trabalhados sob a perspectiva da educação antirracista, que se constitui como um conjunto de práticas e abordagens pedagógicas visando combater o racismo e promover a igualdade racial no ambiente educacional. A este propósito, o professor pode transformar os sentidos pedagógicos em classe invertendo a lógica tradicional de ensino, ao permitir que os alunos façam a leitura dos poemas em voz alta, tragam seus olhares e interpretações para o texto, identifique as imagens poéticas, figuras de linguagem e ainda se sintam instigados a se posicionar diante deste.

Neste objetivo, para compreender a função social da literatura afro-brasileira e africana são-tomense fraturar as lógicas racistas da atualidade, faz-se necessário que o professor não apenas ensine, mas também aprenda através da literatura. Assim, dentro do processo de ensino e

aprendizagem, o professor que se torna um educador antirracista, utiliza o poema como personagem principal da sala de aula, destacando nos versos as estratégias de resistências articuladas para combater a subalternidade a precarização e o silenciamento da voz e do corpo da Negritude.

Outrossim, mesmo considerando imprescindível o papel do professor para a aprendizagem do poema em sala de aula, à medida que avançamos com as leituras e tessitura deste trabalho, denota-se que as condições para se trabalhar a poética da Negritude em classe é também uma das causas de não efetivação da literatura afrodescendente em sala de aula. O que temos visto é que estas condições desvelam problemas antigos e subjacentes ao planejamento do professor, como: a falta de formação continuada e até mesmo o acesso às literaturas afrodescendentes na formação inicial. Assim, mesmo após um século de consolidação do conceito de literatura afrodescendente, essa ainda é pouco conhecida e estudada na educação básica e superior, o que clarifica que o valor de cada indivíduo, ainda está predeterminado pelos olhos da sociedade lá do Brasil escravocrata, não pela sabedoria, riquezas, posses ou bens, mas precipuamente pela cor da pele.

Logo, entende-se que promover consciência cultural, confrontar sistemas e estruturas que incitam a violência racial constitui-se num trabalho árduo, pois nem todos compreendem o que realmente é o racismo e de onde ele vem. Acredita-se que, nesse cenário, não só o professor, como também toda comunidade escolar, precisa estar disposto a trabalhar a história e cultura africana e afro-brasileira, desconstruindo estereótipos e paradigma.

Portanto, contribuir com a educação antirracista na escola, refletindo sobre tais problemáticas, é uma das formas de valorizar e reconhecer a contribuição cultural, social e intelectual desses autores. Que, na busca de possíveis soluções e enfrentamento ao preconceito e racismo estrutural produzem uma intrépida literatura a partir de suas matrizes identitárias, realçando a força e vivacidade da história negra, enunciada agora, na representação dos seus próprios sujeitos. Além disso, a educação antirracista busca formar cidadãos críticos e conscientes, que atuem em todas as esferas da sociedade, ao dar voz a histórias e experiências que muitas vezes foram marginalizadas ou apagadas pela narrativa dominante.

Referências

- AMÂNCIO, Iris Marida da Costa. **Africanidades e brasilidades** [recurso eletrônico]: cultura e territorialidades / Jurema Oliveira (organizadora). - Dados eletrônicos. - Vitória, ES: EDUFES, 2023. 225 p.: il.; 21 cm. - (Coleção Pesquisa Ufes; 36). Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/774>. Acesso em: 09 jan. 2024.
- BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.
- BERND, Zilá. **Dicionário das mobilidades culturais: percursos americanos**. [et.al] – Porto Alegre: Literalis, 2010.
- CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema** – 5 ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. 164 p.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- DUARTE, Eduardo de Assis. **Por um conceito de literatura afro-brasileira**. LITERAFRO, 2011. Disponível em: <https://www.lettras.ufmg.br/literafro>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008. 2. ed., 2010. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.
- FIGUEIREDO, Eurídice. **Literatura comparada: o regional, o nacional e o transnacional**. Revista Brasileira de Literatura Comparada, Rio de Janeiro, 2013, v. 15, n. 23, p. 32-48. Disponível em: <http://docplayer.com.br/12237010-Revista-brasileira-de-literatura-comparada.html>. Acesso em: 02 nov. 2023.
- Goulart, C.D. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 43, pp. 63-81, maio-agosto 2022 Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/index>. Acesso em 05 jan. 2024
- LIMA, Conceição. (2006). **A dolorosa raiz do micondó**. Lisboa, Caminho.
- MIGNOLO W. **Un paradigma otro: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico**. Prefacio a la edición castellana. In: _____. Historias Locales/Diseños Globales: Colonialidad, Conocimientos Subalternos y Pensamiento Fronterizo, pp. 19-43, 2003a.
- WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir**. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.