

PONCIÁ VICÊNCIO E A LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REVIVIFICANDO RAÍZES AFRICANAS

Alyne Barbosa Lima*
Rodrigo Mesquita**

Resumo: O artigo procura, a partir da obra *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, discutir questões relativas à inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no âmbito da educação básica, tal como preconiza a Lei nº 10.639/03. Para tanto, no contexto específico de uma escola pública de Jataí, Goiás, buscou-se observar os impactos do processo de aprendizado e tomada de consciência cultural por intermédio da literatura negra. Foi realizado um estudo de caso, nos moldes de uma pesquisa-ação, em que dois grupos de alunos tiveram os resultados comparados com relação à conscientização e interesse pela temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Ademais, uma proposta de análise da obra *Ponciá Vicêncio*, a partir de seus personagens e que foi utilizada durante a pesquisa-ação, é oferecida como subsídio para sequências didáticas na educação básica.

Palavras-chave: Educação básica. Literatura Negra. Conceição Evaristo.

PONCIÁ VICÊNCIO AND LITERATURE IN BASIC EDUCATION: REVIVIFYING AFRICAN ROOTS

Abstract: In this article, we seek, from the work *Ponciá Vicêncio*, by Conceição Evaristo, to discuss issues related to the inclusion of the theme "Afro-Brazilian History and Culture" in the field of basic education, as advocated by Law No. 10,639/03. To this end, in the specific context of a public school in Jataí, Goiás, we sought to observe the impacts of the learning process and cultural awareness through black literature. The methodology included a case study, along the lines of an action research, in which two groups of students had the results compared with respect to awareness and interest in the theme "Afro-Brazilian History and Culture". Moreover, a proposal for analysis of *Ponciá Vicêncio*, based on his characters and which was used during action research, is offered as a subsidy for didactic sequences in basic education.

Keywords: Basic Education. African Literature. Conceição Evaristo.

Introdução

Tomaremos como eixo central dessa pesquisa a obra *Ponciá Vicêncio*, publicada em 2003 pela professora e autora Conceição Evaristo. Nosso intuito nesse artigo não será desnovelar uma nova análise crítica e literária sobre obra e sim esmiuçar diálogos e ações das personagens a fim de discutir, a partir da obra selecionada, questões relativas à inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira no âmbito da educação básica, tal como preconiza a lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), assim como pareceres e resoluções posteriores.

Vale ressaltar que apesar da autora e obra que serão aqui trabalhadas possuírem vasta especulação, ambas atuam em um cenário, ainda que tímido, de enegrecimento da literatura negro brasileira. É possível, a partir do estudo histórico e literário de representações de personagens negros na literatura brasileira, perceber como a população negra é vista e posta, com frequência, de maneira estereotipada, pejorativamente excêntrica e subalterna à população branca.

Nesse sentido, faz-se necessário buscar literaturas que retratem a população negra como possuidora de uma identidade e contribuinte para a formação da história do país, não apenas na sua condição de escravizada – ou de uma reminiscência desta circunstância, mas de sua participação política, histórica e cultural. Para tanto, usufruir da literatura de autores negros brasileiros que admitem, inicialmente, povir de um local marginalizado na sociedade e revir às situações vivenciadas a fim de criar uma literatura de pertencimento, que aflorem e pulverizem questões a serem questionadas pela sociedade como a violência, identidade e pertencimento, é de extrema relevância.

Evaristo atua como professora de literatura e militante do movimento negro, despontando-se como uma autora propícia para ser lida e discutida nas escolas a fim de, para além de cumprir uma lei, oferecer aos alunos da educação básica formas literárias maduras sobre a reflexão da africanidade nos tempos atuais.

Nessa obra em específico, a autora utiliza uma linguagem pautada por surpreendentes irrupções de violência, procedimento que Duarte (2006) se arriscou a chamar de *brutalismo poético*, e diz que

ao narrar, numa linguagem concisa e densa de sentido, a vida de uma mulher oriunda do mundo rural, desde a infância até a “maturidade” desterritorializada na favela em que vegeta junto ao companheiro. A narrativa configura-se como um *Bildungsroman* feminino e negro ao dramatizar a busca quase intemporal da protagonista, a fim de recuperar e reconstituir família, memória, identidade. (DUARTE, 2006, p.306).

Esses termos – identidade, memória e família – são caros à obra de Evaristo, pois se entremeiam com a sua vivência, constituindo o termo que a própria autora cunhou “*escrevivência*”, um escrever pautado pela vivência e pela percepção da existência de uma cultura negra (sua e outra) que ultrapassa a barreira nacional para abarcar toda uma dimensão diaspórica – as pessoas negras norte-americanas,

as das ex-colônias africanas – e que se relaciona com uma das características principais do movimento negro contemporâneo: a criação de uma identidade negra positivada, de sentido político, que faz frente ao racismo dominante.

Nesse cenário, o ambiente escolar possibilita o agir no cerne da questão, traçando discussões e apontando possíveis caminhos para o enegrecimento e uma educação afrocentrada¹. Assim, a literatura de Evaristo se mostra uma alternativa pedagógica para a formação humanística, especialmente no que concerne à tomada de consciência da diversidade cultural e das questões relativas às relações étnico-raciais.

A partir da publicação lei de nº 10.639 em 2003 e de seu aprofundamento nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2004, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, inicia-se, no contexto escolar, uma maior movimentação para se pensar uma educação voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação que inclui as relações étnico-raciais nas escolas. Seguindo as adequações necessárias para o cumprimento da lei de 2003, a resolução CNE/CP 01/2004 e o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009) também postulam o adendo ao sistema educacional.

Mais recentemente, na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018), a temática é apresentada tal como um tema transversal a todos os componentes curriculares, valendo-se das especificidades de cada área para o tratamento amplo e adequado do tema. Na área de linguagens, por exemplo, a BNCC orienta a diversificação, ao longo da educação básica, de diferentes produções culturais,

incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil. (BRASIL, 2018, p. 524).

A produção de sentidos em sala de aula com textos literários africanos e/ou afrodescendentes, como indicam os referidos documentos, oportuniza aos alunos a

transição entre as diversas e fluidas identidades culturais, tentando escapar, na medida do possível, do binarismo polarizado (brancos ou negros). Ou ainda, como propõe Moita Lopes e Bastos (2010, p. 10), é vislumbrado o abandono de uma concepção da existência de apenas dois lugares para ocupar no mundo social, com diferenças bem marcadas, estáveis e fixas, dando visibilidade, pelo contrário, “aos espaços opacos, nos meandros pouco claros, nas fronteiras em que as ideias, as pessoas e as culturas em fluxo se entrecruzam e se misturam”.

Sabe-se que o atendimento da lei nº 10.639/03 ainda é tímido, quando não inexistente em muitos contextos. Para além disso, é necessário destacar que a literatura africana é muitas vezes percebida como engajada, com uma função de moral, muito disso em virtude da opressão colonialista que países africanos sofreram no contexto do imperialismo europeu e seus desdobramentos. Segundo Campato Junior (2016), esse aspecto se torna problemático a partir do momento em que

um dos resultados da arte concebida à luz da função moral ou utilitária (engajada) é o eventual e exagerado feito panfletário de que algumas obras acabam se revestindo, relegando a segundo ou terceiros planos o suposto aspecto artístico da literatura. Em tais ocasiões, a possível obra de arte cederia lugar ao unívoco discurso político, social, religioso etc., que concebem a linguagem dos textos transparentes, sem problematizá-la. (CAMPATO JUNIOR, 2016, p. 287).

Embora o autor escreva sobre uma realidade condizente à Literatura Africana Portuguesa, podemos trazer suas palavras ao nosso contexto, posto que não é oportuno dizer que, por ser julgada pelos parâmetros utilitários e pelos objetivos pragmáticos que eventualmente tem em mira, essa literatura não possa ser considerada de êxito, pois, como se percebe ao ler textos desse aspecto, talvez o próprio conceito estético esteja ligado intimamente com o engajamento e com o referencial para essas populações. Sendo assim, mostra-se bastante propício tratar com os alunos a questão da valoração da obra literária, no caso específico deste estudo, diante de manifestações culturais afro-brasileiras, que são construções culturais, discursivas, frutos de processos de negociação historicamente situados.

Neste artigo, propomos, através de uma análise prévia da obra *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, e uma pesquisa-ação em uma escola da rede pública, localizada em uma área periférica de Jataí - Goiás, uma associação entre o

contexto social e histórico da personagem Ponciá Vicêncio e os desígnios da lei nº 10.639/03, lançando reflexões e possibilidades, a partir da obra, de formas de contribuir para o tratamento da diversidade e das relações étnico-raciais como processo constitutivo da formação do povo brasileiro, especialmente da matriz africana, assim como contribuir com a oferta de subsídios educacionais para o fortalecimento e ressignificação da origem afro.

Presumimos, desta forma, que seja possível, através da leitura de *Ponciá Vicêncio*, a) fazer com que os alunos percebam a importância da cultura negra africana e afro-brasileira como constituinte da diversidade cultural brasileira, b) oportunizar aos alunos a melhor percepção das reminiscências da escravização de povos negros na atualidade por meio da discussão sobre o pai da personagem Ponciá Vicêncio e c) discutir meios para um maior alçamento da literatura como forma de resistência negra africana na escola e na sociedade.

Para o alcance de nossos propósitos, inicialmente, apontaremos aspectos do contexto atual no que diz respeito ao tratamento da literatura na educação básica, em especial a literatura afro-brasileira, assim como os aspectos legais que o garantem. Na seção seguinte, apresentaremos a análise da obra *Ponciá Vicêncio* e os procedimentos metodológicos que guiaram o trabalho de campo da pesquisa realizada na escola de educação básica, com apresentação e análise dos dados obtidos. Finalmente, discutem-se caminhos para a reflexão das temáticas referentes à história e cultura afro-brasileira através da literatura, em especial do livro de Conceição Evaristo.

1 Literatura como ato de resistência e conscientização social

Conceição Evaristo, a autora escolhida para os propósitos deste artigo, nasceu numa favela da zona sul de Belo Horizonte. De origem de uma família muito pobre, com nove irmãos e sua mãe, teve que conciliar os estudos trabalhando como empregada doméstica até concluir o curso normal, em 1971, já aos 25 anos. Mudou-se então para o Rio de Janeiro, onde passou num concurso público para o magistério e estudou Letras na UFRJ. Na década de 1980, entrou em contato com o grupo Quilombhojeⁱⁱ.

Evaristo estreou na literatura em 1990 com obras publicadas na série *Cadernos Negros*. É mestra em Literatura Brasileira pela PUC-Rio e doutora

em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense. Suas obras, em especial o romance *Ponciá Vicêncio*, de 2003, abordam temas como a discriminação racial, de gênero e de classe. A obra foi traduzida para o inglês e publicada nos Estados Unidos em 2007. Em 2017, Conceição Evaristo foi tema da Ocupação do Itaú Cultural de São Paulo. A autora é militante do movimento negro, com grande participação e atividade em eventos relacionados à militância político-social.

Entre os caminhos e instrumentos para essa proposta educacional, destaca-se o poder humanizador que a literatura pode exercer. Candido (1995) nos lembra que a literatura é um direito de todo ser humano e a considera como fator indispensável de humanização:

Entendo aqui por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós uma quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 249).

Não poucas vezes, a cultura escolar em que um aluno está inserido não condiz com sua realidade étnica e social, o que impõe ao aluno negro, muitas vezes, um ideal do ego branco (NASCIMENTO, 1991). É exatamente diante dessa realidade escolar adversa que se faz necessário o

diálogo escola/afro-brasilidade – ação exigida pela lei 10.639, em seu potencial de interatividade – [que], além de alterar o lugar tradicionalmente conferido a matriz cultural africana, resgata e eleva a autoestima do alunado negro, de forma a abrir-lhe espaço para uma vivência escolar que o respeite como sujeito de uma história de valor, que é também a do povo brasileiro. Portanto, a implantação dessa lei corresponde a uma ação afirmativa, que visa à revisão da qualidade das relações étnico-raciais no Brasil”. (AMÂNCIO; GOMES; JORGE, 2008, p. 119).

Um meio para que o aluno conheça a cultura africana presente em nossa sociedade é proporcionar que ele próprio se reconheça como integrante dessa cultura. A carência de informação em relação ao continente africano e sua cultura, assim como a cultura afro-brasileira consequente, tem sido a mola propulsora do crescimento e manutenção do racismo estrutural no nosso país. Nesse sentido, a

escola precisa estar preparada para combater todo tipo de preconceito e também procurar formar cidadãos conscientes e antirracistas. Além disso, o trabalho com africanidades deve transcender o ato de mostrar a população negra como seres que foram escravizados pacificamente; um trabalho que seja mais ativo, seja com a utilização do livro didático oferecido pela instituição como suporte, podendo ainda recorrer às iconografias (imagens), como pinturas, fotografias, produções cinematográficas e a literatura (material de trabalho no qual nos embasaremos) como ato de resistência. Para Silva (2007),

a lei 10.639/03 propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Por exemplo, os professores devem ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura (música, culinária, dança) e as religiões de matrizes africanas. (SILVA, 2007, p. 39 - 52).

Segundo o Parecer do CNE/CP 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africana,

a relação com o passado deve ser cultivada, desde que se exerça uma compreensão do tempo como algo dinâmico, mas não simplesmente linear e sequencial. A articulação do instituído com o instituinte possibilita a ampliação dos saberes, sem retirá-los da sua historicidade e, no caso do Brasil, de interação entre nossas diversas etnias, com as raízes africanas, indígenas, europeias e orientais. (BRASIL, 2005, p.8).

Apesar do importante avanço que os documentos reguladores da educação nacional propiciaram em relação às questões da diversidade étnica e cultural brasileira, ainda são tímidos os avanços observados nos contextos escolares. Foi a partir desta percepção, visível tanto nos materiais didáticos quanto nas práticas docentes, que procuramos entender como isso se dá na percepção dos próprios alunos.

Em termos curriculares, apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 2002) e, mais recentemente, a BNCC (BRASIL, 2018), trazerem o assunto africanidade à tona, há uma crítica por parte de professores da educação

básica de que eles não são claros e nem mostram caminhos sistemáticos para que o professor faça esse trabalho em sala. Na BNCC, por exemplo, orienta-se que

no Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. (BRASIL, 2018, p. 523).

No entanto, o “modo mais sistematizado” não é detalhado ou demonstrado na BNCC e tampouco nos currículos dela decorrentes até então. Além disso, há muitas falhas persistentes na escola, tal como um reflexo do que acontece em todo o contexto social, que conserva obstinadamente o racismo em suas teias de relações. Quando se refere, por exemplo, em sala de aula, ao escravizado africano, de certa forma é revivificada uma certa “condição escrava”, naturalizada às pessoas, como algo inerente a determinado grupo de indivíduos. A simples referência a “escravos africanos”, sem os devidos esclarecimentos, oculta todo o processo e condições através das quais essas pessoas foram escravizadas. É somente com a correção de tantos equívocos que será possível a educação antirracista de que fala Cavalleiro (2001):

A educação antirracista é pensada como um recurso para melhorar a qualidade do ensino e preparar todos os alunos e alunas para a prática escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente, etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a valorização da igualdade nas relações. (CAVALLEIRO, 2001, p. 149-150).

A educação antirracista, para além da aplicação da lei 10.639/2003, é um passo muito importante para o reconhecimento do racismo estrutural existente na sociedade, inclusive, no ambiente escolar. Nesse sentido, tal perspectiva educacional combate o epistemicídio, que é a exclusão do pensamento negro dos currículos escolares e da academia e um dos sintomas do racismo estrutural que tem sido denunciado e questionado nas últimas décadas. Nosso país naturaliza um cotidiano em que ser negro está intrinsecamente ligado a ser pobre e precarizado,

estereótipo que urge ser revertido.

2 Procedimentos da pesquisa-ação: *Ponciá Vicêncio* na sala de aula

Para alcance dos objetivos elencados, propusemos uma pesquisa que se baseia nos processos metodológicos da pesquisa de campo, com dados coletados por meio de questionários estruturados e análise de natureza predominantemente qualitativa, com aportes do método quantitativo descritivo, vinculados ao tipo de pesquisa denominado pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985). Esse tipo de pesquisa, como explica Thiollent (1985, p. 14), trata-se de investigação de base empírica, “concebida e realizada em estreita associação com uma ação”.

Dessa forma, foi realizado o registro, estudo, análise e interpretação do recorte de dados coletados. Através desse processo, buscamos compreender melhor como o fenômeno – ou seja, a percepção da Literatura Afrodescendente por parte dos alunos de educação básica – ocorre ou como se estrutura dentro de um determinado sistema ou realidade.

A seleção dos sujeitos envolveu alunos do ensino médio do Colégio Estadual da Polícia Militar Nestório Ribeiro (CEPMG)ⁱⁱⁱ que, de preferência, fossem envolvidos com o projeto Clube Afro^{iv} da própria escola ou que se interessassem pelo projeto e, ainda, um segundo grupo de alunos, não envolvidos com o projeto.

Para a coleta de dados sobre a percepção dos alunos sobre a literatura negra e os desígnios da lei 10.639/03, foram selecionados trechos da obra original^v que demonstrassem todo o trajeto da personagem principal e seu vínculo com a africanidade e a escravidão, sem que esses elementos tirassem o possível (e desejável) interesse pela leitura da obra. A partir disso, a obra foi apresentada em forma de palestra e, na sequência, aplicado um questionário.

Foram selecionados, portanto, dois grupos de controle, envolvendo alunos com idade entre 15 e 18 anos: o primeiro, composto por alunos que foram beneficiados por uma palestra a respeito da obra de Conceição Evaristo – mais especificamente, o livro *Ponciá Vicêncio* – e/ou que frequentavam o Clube Afro, iniciativa do colégio para valorização étnico-racial e estímulo de prática inclusivas no contexto educacional e, conseqüentemente, na sociedade como um todo, geralmente frequentado por cerca de 20 alunos (de um universo de 1200 da CEPMG); o segundo grupo consistiu de alunos que não tiveram acesso à palestra e

não frequentam o Clube Afro. O primeiro grupo foi composto por 41 alunos^{vi} e o segundo por 19 alunos, totalizando 60 participantes (com maioria de alunos brancos)^{vii}, entre alunos do ensino fundamental - anos finais e ensino médio.

No caso do grupo que assistiu à palestra, o questionário foi aplicado na sequência. O segundo grupo respondeu ao questionário durante uma aula regular que acontecia no momento da aplicação. A palestra, exclusiva para o primeiro grupo, consistiu em uma leitura analítica da obra *Ponciá Vicêncio*, a partir de seus personagens principais, com inferências em relação ao contexto de produção da obra, incluindo dados biográficos de Conceição Evaristo, e o contexto atual em que estão inseridos os discentes da educação básica. Por acreditarmos que a leitura da obra pode servir como subsídio para sequências didáticas ou outros procedimentos didático-pedagógicos, expomo-la em forma de uma leitura possível, de forma sucinta, nas próximas linhas, juntamente a outros detalhes da metodologia da pesquisa-ação.

2.1 Contextualização e análise da obra como aporte para a pesquisa-ação (e para o trabalho docente na educação básica)

A partir de alguns detalhes da biografia de Conceição Evaristo, estabeleceu-se, em sala de aula com os alunos do primeiro grupo, a equiparação da vida de Ponciá Vicêncio, personagem central da obra, com a de sua criadora. Como aporte, foram exibidos dois vídeos de uma entrevista realizada pelo Itaú Cultural na Festa Literária Internacional de Paraty - Flip^{viii} de 2016 com a autora Conceição Evaristo. Nesses vídeos, a autora respondia a perguntas como: “o que te motivou a escrever?” e “qual público é inspiração para o texto que escreve?”.

Em seguida, trechos sobre a obra foram expostos, começando com a relação de Ponciá com o trabalho, e sua insigne semelhança com o relato de Conceição na entrevista concedida ao Itaú:

Ponciá Vicêncio se lembrava pouco do pai. O homem não parava em casa. Vivia constantemente no trabalho da roça, na terra dos brancos. Nem tempo para ficar com a mulher e filhos o homem tinha. Quando não era tempo de semear, era tempo de colheita e ele passava o tempo todo lá na fazenda. (EVARISTO, 2007, p. 17).

A obra de Conceição Evaristo propicia a visão da população negra sobre sua

história, perpassando, pelo menos, três gerações: a do escravo, avô de Ponciá; a do filho do escravo que se tornou pajem e a de Ponciá, nascida do ventre livre. Bem como a família de Evaristo, toda a família Ponciá também trabalhava na roça desde os primórdios, na terra dos brancos. Mesmo após a abolição da escravatura, eles passavam mais tempo na fazenda, trabalhando mais para os brancos do que para eles mesmos. Além disto, o pai de Ponciá traz outra problemática muito forte e significativa para o livro; a questão da leitura:

O pai de Ponciá Vicêncio sabia ler todas as letras do alfabeto. Sabia de cor e salteado. Em qualquer lugar que visse as letras, as reconhecia. Não conseguia, porém, formar as sílabas e muito menos as palavras. Aprendera a ler as letras em numa brincadeira com sinhô-moço. Filho de ex-escravo, crescera na fazenda levando a mesma vida dos pais. Era pajem do sinhô-moço. Tinha a obrigação de brincar com ele. Era cavalo onde o mocinho galopava sonhando conhecer todas as terras do pai. Tinham a mesma idade. Um dia o coronelzinho exigiu que ele abrisse a boca, pois queria mijar dentro. O pajem abriu. A urina do outro caía escorrendo quente por sua goela e pelo canto de sua boca. Sinhô-moço ria, ria. Ele chorava e não sabia o que mais lhe salgava a boca, se o gosto da urina ou se o sabor de suas lágrimas. Naquela noite teve mais ódio ainda do pai. Se eram livres, porque continuavam ali? Por que, então, tantos e tantas negras na senzala? Por que todos não arribavam à procura de outros lugares e trabalhos? (EVARISTO, 2007, p. 17).

O pai de Ponciá era pajem, um jovem serviçal que vivia para realizar os caprichos do filho do branco. Realizava, inclusive, coisas absurdas que já foram muitas vezes relatadas em obras literárias como *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis: ser cavalo, ser urinol, ser um brinquedo, um objeto qualquer para o filho do branco, mesmo sendo filho de ex-escravo, mesmo teoricamente já estando livre.

Pajem do sinhô-moço, escravo do sinhô-moço, tudo do sinhô-moço, nada do sinhô-moço. Um dia o coronelzinho, que já sabia ler, ficou curioso para ver se negro aprendia os sinais, as letras de branco e começou a ensinar o pai de Ponciá. O menino respondeu logo ao ensinamento do distraído mestre. Em pouco tempo reconhecia todas as letras. Quando sinhô-moço se certificou de que negro aprendia, parou a brincadeira. Negro aprendia sim! O pai de Ponciá Vicêncio, em matéria de livros e letras, nunca foi além daquele saber. (EVARISTO, 2007, p. 18).

Como, para o filho do senhor moço, o pai de Ponciá era apenas um simples

objeto, esperava-se que também fosse desprovido de qualquer inteligência. No entanto, o coronelzinho queria testá-lo e começou a lhe ensinar os sinais, as “letras de branco”, e o pai de Ponciá logo correspondeu aos ensinamentos. O sinhô-moço se assustou, pois negro aprendia e aquilo não era mais uma brincadeira. Nesse parágrafo, é possível chamar a atenção para as razões históricas de dificuldade de ingresso e permanência de negros em escolas e, posteriormente, em universidades e, além disso, a relutância contra ações afirmativas, como as cotas para estudantes negros. Aos negros, como pode ser aludido, não é permitido ter acesso a esse “conhecimento de branco”, pois o conhecimento é uma arma que, se for ofertada aos negros, pode fazer com que esses venham a cobrar pelos privilégios que os brancos sempre tiveram, questionando a condição subalterna.

Após apresentar o pai de Ponciá, que é um dos primeiros personagens a aparecer com mais profundidade na narrativa, foi esmiuçado um pouco mais a respeito da personagem principal, que dá nome ao livro. Inclusive, uma das principais problemáticas da obra diz respeito ao próprio nome: Ponciá Vicêncio. Ela se sentia inominada, não gostava do nome, o acento grave no ‘a’ era como uma faca que lhe feria a carne. Quanto ao sobrenome,

na assinatura dela, a reminiscência do poderio do senhor, de um tal coronel que se fizeram donos das terras e dos homens. E Ponciá? De onde teria surgido Ponciá? Por quê? Em que memória do tempo estaria escrito o significado do nome dela? Ponciá Vicêncio era para ela um nome que não tinha dono (EVARISTO, 2007, p. 29).

O sobrenome de Ponciá carregava o poderio do coronel, carregava o nome da escravidão, da dor, do sofrimento, da Vila Vicêncio. Para ela, era melhor ser inominada do que ter, no próprio nome, a reminiscência dessa agonia dos seus antepassados. E ainda a sua, pois Ponciá tinha consciência que ainda era escrava de um sistema estrutural, pois ainda havia na sociedade a herança da senzala, como bem mostra o trecho:

Há tempos, quando os negros ganharam aquelas terras, pensaram que estivessem ganhando a verdadeira alforria. Engano. Em muita pouca coisa antes diferia do momento. A terras tinham sido ofertas dos antigos donos, que alegavam ser presente de libertação. E, como tal, podiam ficar por ali, levantar moradias e plantar seus sustentos. Uma condição havia, entretanto, a de que continuassem todos a trabalhar na terra do Coronel Vicêncio. O coração de muitos

se regozijava, iam ser livres, ter moradia fora da fazenda, ter as suas terras e seus plantios. Para alguns, Coronel Vicêncio parecia um pai, um senhor Deus. O tempo passava e ali estavam os antigos escravos, agora libertos pela “Lei Áurea”, os seus filhos, nascidos do “Ventre Livre” e os seus netos, que nunca iam ser escravos. Sonhando todos sob os efeitos de uma liberdade assinada por uma princesa, fada-madrinha, que do antigo chicote fez uma varinha de condão. Todos, ainda, sob jugo de um poder que, como Deus, se fazia eterno (EVARISTO, 2007, p. 48).

Nesse momento, é preciso chamar a atenção dos alunos para a criticidade da autora Conceição Evaristo para os fatos descritos: o uso de aspas em “Lei Áurea” e “Ventre Livre” demonstram a ironia da autora para com esses termos dada a inefetividade dessas leis e decretos, pois apesar das leis, os negros continuaram sendo escravos, como bem demonstra a vida dos antepassados de Ponciá e até mesmo a vida da própria Ponciá. Além disso, a autora brinca com a língua, com apostos irônicos – fada madrinha, uma entidade mágica que protege e sempre aparece para atender aos desejos e interesses de seus protegidos – que sugerem que esses chamados heróis da pátria brasileira não fizeram nada além de efetivar os seus poderes pela eternidade, através de uma fabulação em massa que ganhou – e ganha – muitos adeptos.

Outro personagem que é bem desenvolvido na narrativa é o avô de Ponciá, que em um ato de rebeldia, de cansaço, de desgosto com a vida de “ex”-escravo, que via os filhos serem vendidos como escravos, acabou matando a própria esposa e decepando o próprio braço. Impedido de realizar suicídio, ficou louco e começou a agir como tal, rindo e chorando ao mesmo tempo, se tornando um escravo inútil para o Coronel, até que a morte o levou da vida de miséria. E de que adiantou?:

De que valera o padecimento de todos aqueles que ficaram para trás? De que adiantara a coragem de muitos em escolherem a fuga, de viverem o ideal quilombola? De que valera o desespero de Vô Vicêncio? Ele, num ato de coragem-covardia, se rebelara, matara um dos seus e quisera se matar também. O que adiantara? A vida escrava continuava até os dias de hoje. Sim, ela era escrava também. Escrava de uma condição de vida que se repetia. Escrava do desespero, da falta de esperança, da impossibilidade de travar novas batalhas, de organizar novos quilombos, de inventar outra e nova vida. (EVARISTO, 2007, p.83).

De que valera todos os negros que foram mortos em momentos de rebeldia, em ato de coragem-covardia, se a vida escrava perpetua até hoje? Escravos de uma

condição, Ponciá então compreendera que sua vida,

um grão de areia lá no fundo do rio, só tomaria corpo, só engrandeceria, se se tornasse matéria argamassa de outras vidas. Descobria também que não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar a construir a história dos seus. E que era continuar decifrando nos vestígios do tempo os sentidos de tudo que ficara para trás. E perceber que, por baixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas haviam. A vida era um tempo misturado do antes-depois-e-do-depois-ainda. A vida era a mistura de todos e de tudo. Dos que foram, dos que estavam sendo e dos que viriam a ser. (EVARISTO, 2007, p. 127).

Para Ponciá, faz-se necessário, nesse sentido, que todos os negros tomem consciência de suas posições como escravos de uma reminiscência e que toda a sociedade seja matéria na argamassa para engrandecer e tomar corpo nessa luta que não começou hoje, nem termina hoje, mas que é uma mistura entre o antes-depois-e-do-depois-ainda. Isso porque, se não houver a real consciência do que foi a escravidão no Brasil, sempre haverá o punho de ferro segurando a efetiva conscientização do país, o que, conseqüentemente, implicará no contínuo massacre de milhares de brasileiros, principalmente negros, que acabarão seguindo, de alguma forma, escravos.

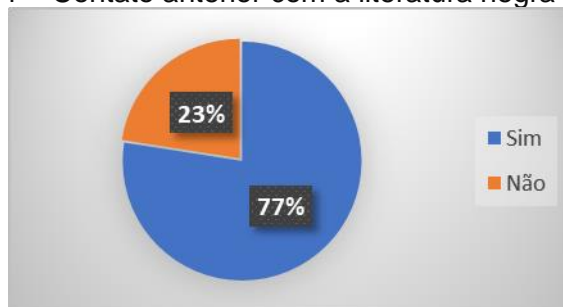
3 A literatura afro-brasileira de Conceição Evaristo: impactos na educação básica e o cumprimento da lei 10.639/03

Conforme o procedimento metodológico descrito na seção 2, analisaremos os dados dos alunos da educação básica do CEPMG Nestório Ribeiro que compõe o primeiro grupo, ou seja, os alunos que assistiram à palestra sobre a obra *Ponciá Vicêncio* e/ou que frequentam o Clube Afro da instituição, em comparação com os dados referentes aos alunos do segundo grupo, ou seja, que não assistiram à palestra sobre a obra de Conceição Evaristo e que não frequentam o Clube Afro.

O questionário foi composto, ao todo, por nove questões variadas entre perguntas abertas e fechadas. Apenas parte delas foi considerada para os propósitos deste artigo. As perguntas objetivas estão dispostas em forma de gráfico para uma visualização quantitativa dos dados e as perguntas abertas são analisadas qualitativamente, relacionando-as, inclusive, aos dados quantitativos.

Para o primeiro grupo de alunos, imediatamente após as palestras sobre a obra de Conceição Evaristo, os participantes foram convidados a responderem às perguntas. Na primeira delas, perguntou-se sobre um contato anterior com a literatura negra, ao qual responderam:

Gráfico 1 – Contato anterior com a literatura negra (grupo 1)



Fonte: autoria própria

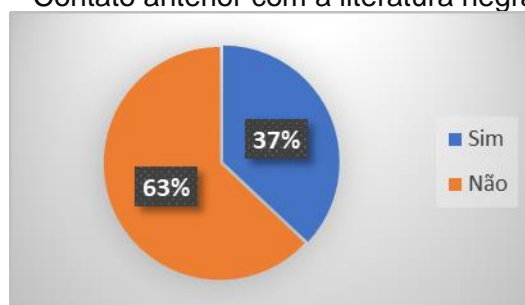
De todos os presentes durante as apresentações, 77% dos discentes já haviam lido alguma literatura que abordasse a temática negra. Foi necessário, durante as orientações aos alunos, que algumas questões fossem sanadas, tais como: o que pode ser considerado literatura negra? O livro *Malungos na Escola - Questões sobre culturas afrodescendentes e educação* traz essa problemática no tópico *Panorama da Literatura brasileira*:

A eleição dos critérios para definir a Literatura Negra ou Afro-brasileira é um tópico polêmico que antecede e, às vezes, supera o espaço destinado à análise das obras propriamente ditas. Dentre os diversos critérios empregados para definir a Literatura Negra ou Afro-brasileira, tem se considerado os critérios étnicos (que vincula a obra à origem negra ou mestiça do autor) e temático (que indica o conteúdo da procedência afro-brasileira como caracterizador da Literatura Negra ou Afro-brasileira). Contudo, estes critérios se mostram abrangentes quando observamos o fato de possuímos, ao longo da nossa formação literária, negros e mestiços escrevendo de acordo com os padrões clássicos oriundos da Europa, e também autores não negros escrevendo sobre temas de interesse dos afro-brasileiros, tais como escravidão, revoltas quilombolas e preconceito racial. (PEREIRA, 2007, p. 186).

A partir de tais esclarecimentos, os discentes que alegaram já terem lido literatura negra colocaram, em sua maioria, como exemplos os livros *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada*, que é um livro de 1960 escrito pela autora brasileira Carolina Maria de Jesus e *Menina Bonita do Laço de Fita*, livro de 1986, de

autoria da também brasileira Ana Maria Machado. Tendo em mente os critérios propostos por Pereira (2007), podemos considerar que apenas o primeiro se enquadra em *literatura negra*. Porém, é necessário perceber que mesmo os livros que não se enquadrem com clareza nesse âmbito também se mostram porta de entrada eficiente para a temática. Diferente dos alunos que assistiram à palestra, mais da metade dos que não assistiram (63%) alegaram nunca ter lido literatura negra, conforme o gráfico 2. Entre os que leram, as obras citadas foram as mesmas já referidas pelos alunos que assistiram à palestra.

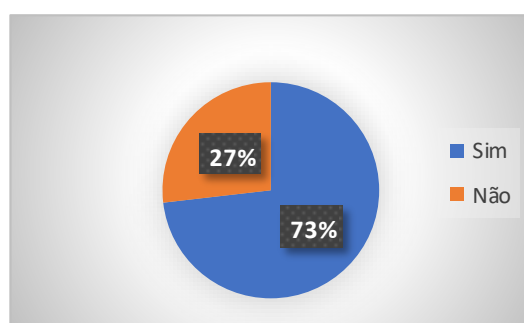
Gráfico 2 – Contato anterior com a literatura negra (grupo 2)



Fonte: autoria própria

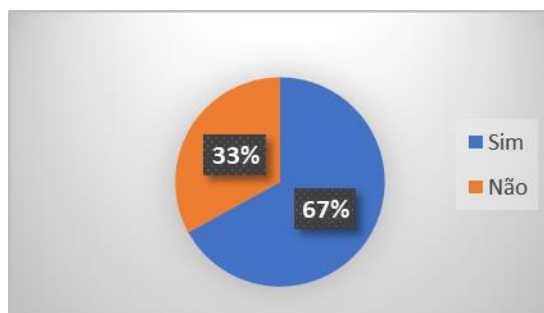
O resultado díspar da primeira questão não se repetiu na segunda que, conforme se observa nos gráficos 3 e 4, possui diferença mínima entre os dois grupos de alunos. Quando indagados se estudaram as temáticas “História e Cultura Afro-Brasileira” na escola, 73% do primeiro grupo e 67% dos alunos do segundo grupo afirmaram que sim, apesar dessa temática nunca ter sido trabalhada no âmbito da literatura, conforme afirmaram.

Gráfico 3 – Contato anterior com a temática História e Cultura Afro-Brasileira (grupo 1)



Fonte: autoria própria

Gráfico 4 – Contato anterior com a temática História e Cultura Afro-Brasileira (grupo 2)

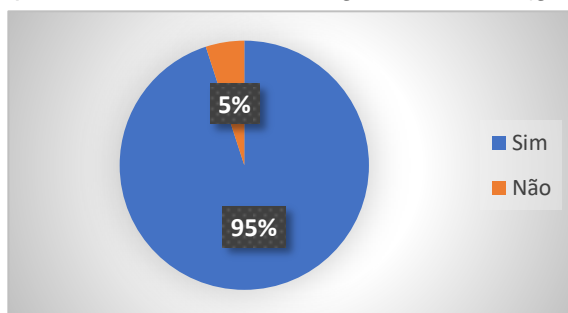


Fonte: autoria própria

A partir dos dados, pode-se inferir que a escola faz um bom trabalho com a temática, por alcançar boa parte dos alunos. Por outro lado, os cerca de 30% que declaram não ter contato com a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no âmbito da escola acendem um sinal de alerta para o cumprimento efetivo da lei 10.639. Uma hipótese^{ix} possível é a de que, em sala de aula, esse trabalho ainda não seja totalmente efetivo em todos os componentes curriculares, como posto pela referida lei^x.

Em geral, a escola propicia ambientes – tais como o Clube Afro – para debate da temática e palestras esporádicas com representantes de quilombos da região, como aconteceu no primeiro bimestre do ano de 2018. Tal fator também pode ter influenciado a resposta da questão seguinte, em que era perguntado ao discente se ele compreendia a presença da literatura negra como importante em âmbito escolar. Nesse caso, todos os discentes (100%) do grupo 1 responderam afirmativamente. Já quanto os alunos que não assistiram à palestra (grupo 2) e, mesmo que brevemente, contato com os textos que afirmam a importância da literatura negra e afrodescendente em âmbito escolar, 5% deles afirmam não ver importância dessa literatura na escola, conforme o gráfico 5:

Gráfico 5 – Importância da literatura negra na escola (grupo 2)

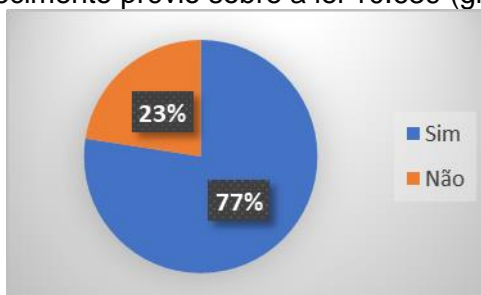


Fonte: autoria própria

As justificativas apontadas pelos alunos que não reconhecem a importância da literatura negra em sala de aula são, por um lado, mais específicas à temática, como “porque não é meu estilo de livro” ou, por outro, mais relacionadas ao hábito da leitura, tal como “porque eu não gosto de ler”.

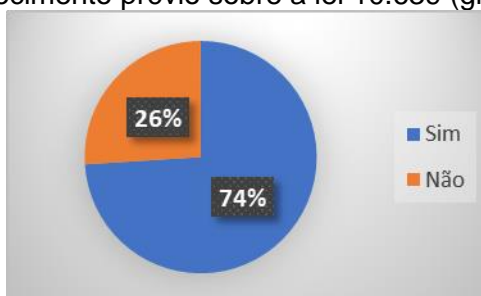
Para que a importância da literatura negra seja melhor entendida, trabalhada e desenvolvida em sala de aula, demonstra-se relevante o efetivo conhecimento, por parte de professores e alunos, da lei 10.639, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. A maior parte (77% no grupo 1 e 74% no grupo 2) dos alunos (gráficos 6 e 7, respectivamente) atestam conhecer tal lei, provavelmente, mais uma vez, por conta dos projetos realizados pela escola. No entanto, em ambos os grupos 1 e 2, uma parte considerável de alunos – respectivamente, 23% e 26% – alega não ter conhecimento da lei 10.639, o que requer um trabalho ainda mais efetivo na escola, transversalizado em todo o currículo.

Gráfico 6 –Conhecimento prévio sobre a lei 10.639 (grupo 1)



Fonte: autoria própria

Gráfico 7 –Conhecimento prévio sobre a lei 10.639 (grupo 2)



Fonte: autoria própria

Segundo Rouxel, Langlade e Rezende (2013, p.234), deve-se orientar as escolhas de livros na escola de forma a se trabalhar com obras das quais se extrairão ganhos simultaneamente éticos e estéticos, dando mais atenção ao seu

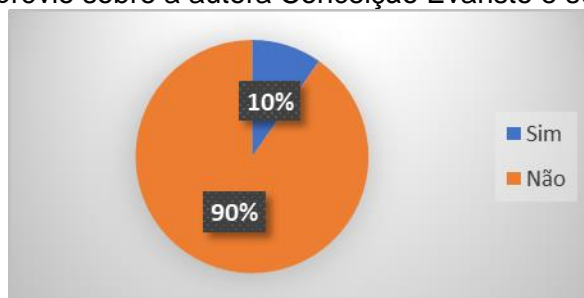
aspecto de discurso sobre o mundo, agente de conhecimento em relação às coisas, para que assim a literatura se revigore.

Nesse sentido, Conceição Evaristo, em entrevista concedida e publicada no livro *Malungos na escola – Questões sobre culturas afrodescendentes e educação*, afirma que

o professor deve estar sempre alerta para o tipo de literatura que está sendo levada para a sala de aula. E em se tratando das culturas africanas e afro-brasileiras, o mercado, aos poucos, vem oferecendo materiais excelentes, obras que procuram inclusive atender às exigências da 10.639. (EVARISTO, 2007 apud PEREIRA, 2007, p. 283).

O professor, munido de efetivo conhecimento da lei e contato prévio com o currículo e material com o qual precisa trabalhar dentro de sala de aula, representa um importante agente rumo à inclusão da literatura negra em âmbito escolar. Para além disso, é desejável que os alunos tenham conhecimento do direito que possuem de acesso aos materiais, inclusive literários, sobre a temática, o que poderia acarretar, por exemplo, melhores resultados nas questões seguintes, a respeito do conhecimento prévio da vida e obra de Conceição Evaristo (gráfico 8) e do acesso à literatura negra na escola (gráfico 9).

Gráfico 8 – Conhecimento prévio sobre a autora Conceição Evaristo e sua obra (grupo 1)



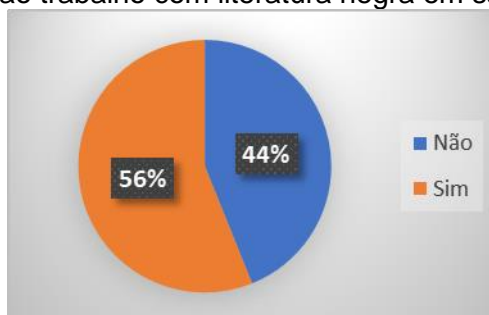
Fonte: autoria própria

No primeiro grupo de alunos, 90% alega não ter nenhum conhecimento prévio a respeito da autora Conceição Evaristo antes da apresentação, o que não é uma surpresa, já que nenhuma de suas obras, até então^{xi}, havia sido selecionada para ser trabalhada na escola pesquisada. A mesma pergunta, direcionada ao segundo grupo de alunos, obteve 100% de respostas negativas. A diferença entre os dois grupos, ainda que não muito significativa, pode ter influência da falta de estímulos visuais ou bibliográficos para o ressurgir da memória, pelo menos em parte dos

alunos, a respeito de algum contato anterior com informações sobre a autora e/ou sua biografia.

Em decorrência da natureza dos diálogos estabelecidos durante a palestra destinada aos alunos do grupo 1, algumas questões acabaram sendo destinadas apenas a este grupo. Expomos aqui duas delas. Na primeira (gráfico 9), que questionou a cada aluno participante “você acredita de que a literatura negra é bem trabalhada ou oportunizada pela escola?”, um pouco mais que a metade dos respondentes (56%) afirmaram que “sim”, pois acreditam que a escola faz um bom trabalho com a temática. No entanto, uma parte expressiva dos alunos – 44% – acredita que ainda há algo a ser feito para que esse tema seja melhor explorado.

Gráfico 9 – Percepção quanto ao trabalho com literatura negra em sala de aula (grupo 1)



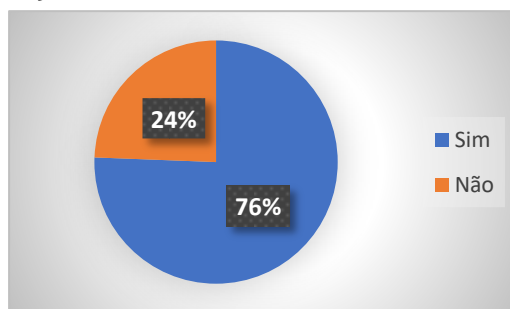
Fonte: autoria própria

Na justificativa, alguns alunos alegaram que o Clube Afro trabalha temáticas variadas que possuem referência com o universo negro e são importantes (cotas, auto aceitação, representatividade), mas quase nunca (ou nunca) fora oportunizado o contato com a literatura. Conforme Conceição Evaristo, na já referida entrevista concedida e publicada por Pereira (2007),

a literatura, talvez mais até do que a história, pois o texto literário primeiramente fala à emoção do sujeito, permite não só a introdução dos temas das culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas, mas muito mais do que isso. Ela propicia a assunção e o respeito por uma afro-brasilidade, tanto para o aluno como para o professor, permite o reconhecimento do multifacetado rosto da identidade nacional. (EVARISTO, 2007 apud PEREIRA, 2007, p. 17).

Grande parte dos alunos, após assistirem à palestra, compreendem em *Ponciá Vicêncio* uma literatura oportuna para o aprimoramento das competências básicas à conscientização da africanidade em solo brasileiro. É isso que demonstra os dados representados no gráfico 10:

Gráfico 10 – Concordância com a leitura de *Ponciá Vicêncio* na educação básica para promoção da temática afro-brasileira



Fonte: autoria própria

A maior parcela dos alunos (76%), ao pensarem em critérios anteriormente orientados, tais como tema, linguagem e conteúdo, julgam a leitura de *Ponciá Vicêncio* oportuna, adequada e proveitosa na série na qual eles se encontram. No entanto, outros 24% acreditam que ainda não seja o momento adequado. A maior parte dos que marcaram “não” nessa questão eram alunos do Ensino Fundamental, que – exceto em casos mais específicos, como o caso de alunos que frequentam o Clube Afro – ainda não tiveram muito contato com a temática e/ou ainda não demonstram domínio linguístico suficiente para uma leitura efetiva da obra proposta. Se considerada a percepção dos alunos, o título seria mais conveniente para o ensino médio.

Considerações finais

Para o efetivo cumprimento da lei 10.639/03, assim como de outros dispositivos legais que procuram garantir uma formação educacional consciente da diversidade cultural brasileira e confira a ela o respeito necessário para uma sociedade menos (ou, de preferência, nada) excludente, ainda há muito o que se caminhar, por isso a necessidade de estudos como este. Ainda que em um contexto específico, pudemos identificar não só fragilidades, mas também caminhos para o tratamento da temática *História e Cultura Afro-brasileira* na educação básica.

A exposição à obra literária negra *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, aliada aos projetos desenvolvidos na escola pesquisada para a promoção da conscientização da história e atualidade da cultura afro-brasileira e africana, levou alunos da educação básica a apresentarem melhores resultados – no que diz

respeito ao cumprimento da lei 10.639 – em relação aos alunos que não tiveram contato com tais projetos e/ou não foram expostos à obra de Evaristo.

Em questões como *já havia lido literatura negra na escola?* ou sobre o conhecimento da obra e da autora Conceição Evaristo, evidencia-se a revivificação de leituras prévias dos alunos sobre a temática. Entretanto, entre alunos que não tiveram contato e orientação sobre o tema, sequer foi reconhecida a importância da literatura negra no âmbito da escola.

No contexto pesquisado, ou seja, no Colégio Estadual da Polícia Militar Nestório Ribeiro, o livro *Ponciá Vicêncio*, associado a outros projetos da escola de educação básica, mostrou-se pertinente para uma associação entre aspectos do contexto sócio-histórico e estabelecimento da cultura afro-brasileira, no qual se passa a narrativa, e a lei nº 10.639/03, que garante a temática transversalmente no processo educacional. Ao apresentarmos uma proposta de leitura da obra literária direcionada para o trabalho com alunos da educação básica, esperamos ter cumprido o propósito inicial de oferecer subsídios pedagógicos para uma melhor conscientização, respeito e para “resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil”, como explicita o parágrafo primeiro da lei 10.639/03.

Notas

* Alyne Barbosa Lima é mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários, pela Universidade Federal de Uberlândia(UFU). Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Jataí (UFJ). Pesquisadora associada à Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Poéticas Latinoamericana e Afrodiaspórica (GEPLAFRO). Desenvolve pesquisa sobre Literatura Negra Brasileira. Bolsista de Secretaria (2020-2021) da Associação Brasileira de Negros (ABPN). Bolsista CAPES (2021). Coordenadora Pedagógica do Projeto Lendo Mulheres Negras: encontro com a palavra.

** Rodrigo Mesquita é doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Atua como professor na Universidade Federal de Jataí (UFJ), no curso de Letras Português. Atua ainda como professor permanente do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (PPGL-UFRR) e pesquisador associado ao Núcleo Histórico Socioambiental (NUHSA - UFRR). É líder do Grupo de Educação e Línguas Indígenas da UFG (DP-CNPq) e membro do GT de Estudos Linguísticos na Amazônica Brasileira da ANPOLL. Este artigo faz parte do projeto Tecnologias, docência e ensino de línguas: temáticas e métodos emergentes.

Referências

AMÂNCIO, Isis Maria da C.; GOMES, Nilma L.; JORGE, Miriam L. dos Santos.

Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ASANTE, Molefi. **L'Afrocentricité.** Traduction Ama Mazama. Paris: Editions Menaibuc, 2003.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm . Acesso em: 08 out. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CAMPATO JUNIOR, João Adalberto. **Manual de Literaturas de Língua Portuguesa:** Portugal, Brasil, África Lusófona e Timor-leste. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio (org). **Vários escritos.** 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995, p. 235-263.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. 1 ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

DUARTE, Eduardo de Assis. O Bildungsroman afro-brasileiro de Conceição Evaristo. **Revista estudos feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 305-308, jan./apr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2006000100017>.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicencio.** Tradução Paloma Martinez-Cruz. Texas: Host-Publications, 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral (Ed.). **Para além da identidade:** fluxos, movimentos e trânsitos. 1 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **A África na escola brasileira.** 1. ed. Brasília: Senado Federal, 1991.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola** - Questões sobre culturas afrodescendentes e educação. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** 1 ed. São Paulo: Alameda, 2013.

SILVA, Maurício Pedro da. Novas diretrizes curriculares para o estudo da História e da Cultura afro-brasileira e africana: a Lei 10.639/03. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 39-52, jan./jun. 2007. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v9i1.486>.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 1985.

ⁱ Afrocentricidade, na concepção de ASANTE (2013, p. 94), refere-se “à conscientização sobre a agência dos povos africanos”, ou seja, a reorientação e recentralização para ser agente e independente.

ⁱⁱ Dentre as várias propostas do Quilombhoje estão as de incentivar a leitura e dar visibilidade aos textos e autores afrodescendentes.

ⁱⁱⁱ O CEPMG Nestório Ribeiro foi o local escolhido para a realização das palestras e atividade, isso devido ao já envolvimento da Universidade Federal de Jataí com o Colégio, especialmente através das experiências de estágio supervisionado.

^{iv} O projeto Clube Afro, implementado em 2017 no Colégio Nestório Ribeiro, em Jataí – GO, tem como lema “Seja Como For, Seja Você!” e é uma iniciativa de professores do colégio e parceiros que pretendem reunir alunos interessados na temática étnico-racial. Conforme consta na proposta geral do Projeto Clube Afro, a iniciativa “tem o intuito de fomentar a discussão, reflexão e o diálogo pedagógico entre educadores, alunos e comunidade acerca das possibilidades de desenvolvimento de práticas educativas inclusivas e de valorização étnico-racial. Essas serão fundamentais no reconhecimento da importância do negro na formação social e cultural do Brasil e para a consolidação da equidade racial”. Disponível na página do Facebook do projeto, em https://www.facebook.com/pg/Clube-Afro-CEPMG-Nest%C3%B3rio-Ribeiro-Jata%C3%ADGO-198238567716415/posts/?ref=page_internal. Acesso em 01 dez de 2019.

^v A proposta inicial previa que, pelo menos, parte dos alunos estivessem engajados na leitura e pesquisa da obra *Ponciá Vicêncio*. Porém, por impasses relacionados ao tempo disponibilizado para pesquisa, foi necessário adaptar o projeto para que este fosse realizado em tempo hábil. A solução, portanto, foi a realização de uma palestra.

^{vi} Foram necessários dois momentos para exposição sobre a obra *Ponciá Vicêncio* para os alunos. O primeiro momento foi feito no âmbito do Clube Afro, como previsto pelo projeto, mas a escola passava por situações atípicas devido à proximidade do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 2018. Devido à baixa presença de alunos na primeira oportunidade, o que implicou em escasso material para análise, procuramos a direção do colégio para solicitar que outra palestra nos fosse oportunizada para a conclusão da coleta de dados, o que foi atendido. Todos os questionários foram respondidos anonimamente e consentidos pelos devidos discentes. Ademais, todas as perguntas foram lidas e orientadas uma a uma, solucionando as possíveis dúvidas, caso fosse necessário.

^{vii} Embora possa ser considerada uma variável importante, a variável ‘etnia’ não foi contemplada nas análises, abrindo, portanto, uma janela para ser vislumbrada em trabalhos futuros.

^{viii} Desde 2003, a Flip oferece todos os anos em Paraty uma experiência única, permeada pela literatura. Sempre em conexão com a cidade que a recebe, a festa é mais do que um evento, é uma manifestação cultural. Numa interlocução permanente entre as artes, propaga vivências focadas sobretudo na diversidade.

^{ix} Para que tais questões sejam respondidas com mais clareza seria necessário um trabalho complementar, de natureza longitudinal e com a colaboração de docentes da instituição escolar. Nesse sentido, tal como sugere gentilmente o/a parecerista deste artigo, poder-se-ia verificar se há um trabalho efetivo durante todo o ano letivo em relação à cultura afro-brasileira e africana, e não somente em datas comemorativas.

^x Embora pudesse ser importante para os resultados da pesquisa, não foi possível realizar uma entrevista com os professores da instituição, responsáveis por componentes curriculares das diferentes áreas contempladas na BNCC, para uma maior clareza a respeito da realização de um trabalho transdisciplinar efetivo.

^{xi} Porém, essa questão pode mudar em breve uma vez que o livro *Ponciá Vicêncio* foi escolhido como uma das possibilidades de compra para a escola em 2018. Se isso for efetivado, poderá estar na lista de leituras para os próximos anos letivos. Durante a exposição da obra na escola, muitos alunos perguntaram e se mostraram curiosos e empolgados com a possibilidade de esse ser o “livro do bimes-

tre”, tal como é chamado na escola o livro adotado por cada turma, em cada período do calendário letivo.

Recebido em: agosto/2020
Aprovado em: maio/2021