

Ressignificações do quilombo e dos sujeitos quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: a descolonização das identidades

Reframing of the quilombo and the quilombola subjects in Brazilian children's and young adult's literature: the decolonization of identities

Cristian Javier Lopez*
Universidade Estadual do Maranhão
São Luiz, Maranhão, Brasil

Raimundo Nonato Duarte Corrêa**
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Cascavel, Paraná, Brasil

Clarice Cristina Corbari***
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Cascavel, Paraná, Brasil

Douglas Rafael Facchinello****
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Cascavel, Paraná, Brasil

Resumo: No presente artigo, objetivamos refletir sobre a importância da leitura de narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil da literatura brasileira (LOPEZ; SANTOS, 2021) como via de descolonização das mentes, das identidades e do imaginário latino-americano, bem como apresentar uma proposta didática para o Ensino Fundamental voltada para a temática dos quilombos e dos sujeitos quilombolas (MATOS, 2012; ROCHA, 2018) representados no texto literário, em diálogo com outras textualidades. Essa tarefa pressupõe a mediação do professor-leitor (FLECK, 2021), para um efetivo trabalho de desvelar discursos hegemônicos e revelar vozes costumeiramente esquecidas pela historiografia, com vistas à formação de um cidadão crítico, consciente sobre sua identidade dentro do espaço da sociedade brasileira e latino-americana. Assim, por meio da pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica dos fundamentos teóricos presentes em Mignolo (2017a; 2017b) e Quijano (2007), entre outros autores, e em experiências pedagógicas com narrativas híbridas de

* Pós-doutorando em Literatura, Memória e Cultura pela UEMA/MA, bolsista CAPES/BRASIL. Doutor em Estudos Literários pela Universidade de Vigo/Espanha em regime de cotutela com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”. E-mail: cristianlopez2@gmail.com.

** Mestre em Letras – Mestrado Profissional pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Cascavel. Docente da rede municipal de ensino de Santa Rita (MA). Membro do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”. E-mail: duarte1312@gmail.com.

*** Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia. Docente da graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Marechal Cândido Rondon. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Mestrado Profissional em Letras da Unioeste, campus de Cascavel. Membro do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”. E-mail: ccorbari@yahoo.com.br.

**** Doutorando em Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Cascavel. Mestre em Letras – Mestrado Profissional pela Unioeste. Docente da rede estadual de ensino, em Foz do Iguaçu (PR). Membro do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”. E-mail: facchinello@hotmail.com.

história e ficção no Ensino Fundamental (ZUCKI, 2015; SANTOS, 2019; SANT'ANA, 2019; SOUZA, 2019; FANT, 2021), buscamos fornecer subsídios para o desenvolvimento de Oficinas Literárias Temáticas voltadas para a ressignificação do passado, das identidades e das memórias de quilombos e sujeitos quilombolas. Destacamos a potencialidade das “Oficinas literárias” como via à formação leitora decolonial, uma vez que nelas são contempladas múltiplas textualidades que valorizam o desenvolvimento integral do leitor.

Palavras-chave: Decolonialidade. Narrativas híbridas de história e ficção. Literatura infantil e juvenil brasileira.

Abstract: In this article, we aim to reflect on the importance of reading hybrid narratives of history and fiction for children and young adults in Brazilian literature (LOPEZ; SANTOS, 2021) as a way of decolonizing minds, identities and the Latin American imaginary ideal, as well as to present a didactic project for Elementary School focused on the topic of the quilombos and quilombola subjects (MATTOS, 2012; ROCHA, 2018) represented in literature, combined with other textualities. This task presupposes the mediation of the teacher-reader (FLECK, 2017, 2021) for an effective work of unveiling hegemonic discourses and revealing voices usually forgotten by historiography, aiming at the education of a critical citizen, who is aware of his identity within the space of Brazilian and Latin American society. Thus, through qualitative research, with a bibliographic review of the theoretical foundations present in Mignolo (2017a; 2017b) and Quijano (2007)), among others, and on pedagogical experiences with hybrid narratives of history and fiction in the Elementary School, we seek to provide elements for the development of Thematic Literary Workshops aimed at reframing the past, identities and memories of the quilombos and quilombola subjects. We highlight the potential of the “Literary workshops as paths to a decolonial reader’s formation once they include multiple textualities to promote an integral development of the reader.

Keywords: Decoloniality. Hybrid narratives of history and fiction. Brazilian children’s and young adult’s literature.

INTRODUÇÃO

O exercício de refletir sobre nosso lugar como cidadãos no espaço latino-americano permite redefinir determinados parâmetros do imaginário culturalmente construídos ao longo de séculos de colonialidade que nosso continente vivenciou. Por meio desse sistema de dominação política, cultural e/ou religiosa, determinados aspectos inerentes às culturas europeias foram impostos a suas colônias, no processo histórico da formação dos territórios colonizados desde o início do século XVI. As múltiplas identidades que constituem as sociedades americanas e que nos projetam para o exterior como um continente culturalmente diverso compartilham, todas, em maior ou menor grau, o mesmo passado regido pela submissão e subjugação, pelo esquecimento e pela imposição, e estabelecido nas dicotomias colonizador-colonizado, civilização-barbárie e europeu-não europeu (QUIJANO, 2007).

As relações de poder desenvolvidas nesse processo de colonização atuaram nas diferentes esferas sociais, de forma a restringir o acesso de determinados contingentes populacionais ao conhecimento e, desse modo, estabelecer quem teria a possibilidade e o lugar de enunciar suas ideias e conhecimentos. Mantinha-se, assim, “[...] o privilégio enunciativo das instituições, os homens e as categorias do pensamento [...]” (MIGNOLO, 2017b, p. 17-18) centralizados no colonizador. Tal visão colonizadora afetou não apenas o campo das ciências, mas o conhecimento como um todo, além das práticas e memórias sociais. Por extensão, no âmbito das Letras – um dos espaços privilegiados de circulação de discursos –, por muito tempo, tal monopólio enunciativo foi utilizado, em detrimento de outros discursos que foram cerceados, na transmissão de determinadas ideologias, aplicadas à conversão, à educação e à formação das identidades dos sujeitos.

Se dirigirmos nosso olhar para o espaço escolar, podemos observar que, ao longo de nossa história como sociedades colonizadas, a formação dos cidadãos foi encaminhada sob os preceitos de determinados discursos, que, evidentemente, eram importantes para a manutenção do poder hegemônico e seu projeto colonial. Tais discursos privilegiaram determinadas camadas sociais frente a outras, com consequências que se apresentam até nossos dias. Portanto, é lógico pensar que uma formação que se estabeleceu com determinados parâmetros fixos, em um espaço cultural diverso, terminou afetando, de maneira negativa, a constituição identitária de nossa sociedade plural (USLAR PRIETRI, 1990). Uma das consequências mais visíveis e presentes nas sociedades hodiernas, resultantes desse processo de colonização, é a baixa proporção de sujeitos leitores

críticos nesses contextos, o que torna tais populações vulneráveis à manipulação. A partir da reflexão anteriormente exposta, consideramos que o trabalho com a literatura no espaço escolar, numa abordagem crítica e reflexiva, é uma possível via de descolonização do pensamento – e, por extensão, das identidades. De acordo com Lopez e Santos (2021, p. 112),

[...] se entendemos o nosso papel no ensino de literatura, que busca a humanização dos indivíduos, seria conveniente, no ato da escolha de quais textos levar à sala de aula, olhar para aquelas produções que, desde uma perspectiva crítica – tanto das ideias que a obra expressa diretamente quanto daquelas que, de modo indireto, a linguagem nos apresenta –, possam conduzir o leitor a uma confrontação clara de discursos.

Neste artigo, expomos algumas considerações sobre a importância do desenvolvimento, no espaço escolar, de um pensamento crítico, decolonial e descolonizador, valendo-nos dos diferentes discursos que a literatura nos oferece em seu processo criativo de uso da linguagem. Nossa atenção volta-se, especialmente, para as obras da literatura infantil e juvenil brasileiras, cujo público-alvo são, portanto, os leitores em sua primeira fase de formação. Junto a essa ideia, estabelecemos, como temática a ser desenvolvida, a ressignificação do espaço dos quilombos e dos sujeitos quilombolas, assentada na visão artística presente nas narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis. Entendemos que tais espaços geográficos, históricos e sociais e tais sujeitos estão historicamente vinculados aos mais resistentes movimentos de lutas pela liberdade frente às imposições escravagistas que a colonialidade implementou na América. Vale, aqui, lembrarmos-nos de que a “[...] ‘colonialidade’ equivale a uma ‘matriz ou padrão colonial de poder’, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade” (MIGNOLO, 2017a, p. 13); ou seja, trata-se de “uma estrutura de controle e administração de autoridade, economia, subjetividade e normas de relações de gênero e sexo, que eram conduzidas pelos europeus [...]” (MIGNOLO, 2017b, p. 4-5).

Entendemos como primordial, nesse sentido, pensar a literatura como meio de formação, no Ensino Fundamental, de sujeitos capazes de compreender a manipulação da linguagem na construção de discursos, pois “[...] a arte literária, assim como seu ensino, obviamente, deve estar voltada, essencialmente, para ampliar, no sujeito em formação, o processo de humanização que, da mesma forma que a aquisição da linguagem sistêmica, não é algo automático.” (FLECK, 2021, p. 229). Trata-se de uma arte que se manifesta para seu público leitor por meio da imaginação, da fantasia, da criatividade e, também, por meio das personagens, do tempo, do espaço, dos narradores e de todos os outros elementos que compõem os diferentes gêneros literários, em um universo discursivo que estimula o imaginário e a capacidade de fabulação dos leitores.

Se pensarmos na arte literária como aquela que tem a capacidade de ampliar o processo de humanização (CANDIDO, 1972) pelas diferentes formas de comunicação da linguagem, as recriações artísticas que envolvem elementos do passado, do presente e, também, do futuro poderiam contribuir, concretamente, para o processo de descolonização das identidades de muitos sujeitos latino-americanos que, pela colonialidade instituída e ainda, em boa parte, remanescente, foram e seguem sendo, em muitas ocasiões, discriminados, menosprezados e inferiorizados. A literatura amplia e desenvolve a subjetividade dos sujeitos, tornando-os, talvez, mais empáticos, solidários e receptivos às diferenças e às heterogeneidades essenciais do ser humano. Esse caráter que a arte da palavra nos oferece poderia auxiliar, desse modo, na reelaboração do conhecimento sobre nossa história como sociedade híbrida e mestiça, além de possibilitar, também, nosso autoquestionamento como sujeitos histórico-sociais transpassados pela colonialidade.

Desde essa perspectiva, entendemos que, na comunicação literária, capaz de nos sensibilizar e nos humanizar por meio do manejo artístico da linguagem, acentua-se esse caráter humanizador quando o objeto de leitura é uma obra híbrida de história e ficção. Isso ocorre porque, nesse tipo específico de produção literária é retratado, artisticamente, um fato ou evento histórico comum à

sociedade em geral, seja ele considerado de modo positivo ou negativo, seja ele valorizado ou desprezado por dada coletividade. Cabe aclarar, aqui, que ressignificações de episódios do passado que fazem parte do conhecimento compartilhado ou que estão vinculados à memória coletiva de um povo podem ser encontradas em poemas históricos, narrativas históricas ou dramas históricos. De acordo com Lopez e Pérez Anzola (2020, p. 54), “[...] *en la poesía actual, observamos como el sujeto poético, lejos de dar cuenta de los hechos históricos a manera de sentimentalidad lírica o simple descripción, muestra ante éstos una actitud reflexiva y crítica, ética o políticamente comprometida [...]*”¹. Assim, a idealização do passado, por meio de sua celebração laudatória, ancorada na atitude exaltadora e heroificadora do discurso historiográfico tradicional, encontra sua fase crítica não só na narrativa, mas também em outras expressões literárias, como asseguram Lopez, Pérez Anzola e Saavedra Mata (2021, p. 590-591):

[...] la perspectiva crítica/deconstruccionista [FLECK, 2017], sin embargo, no solo es válida para el análisis del relato novelesco que coincide con el estilo de la llamada nueva novela histórica latinoamericana. Dentro de la literatura escrita en América, es posible encontrar un buen corpus de textos líricos y dramáticos donde igualmente se dialoga con la historia tradicional, bien sea apoyando el discurso historiográfico oficial – lo que en la novela histórica representa la tendencia acrítica – o; presentando una visión histórica alternativa y/o cuestionadora, vertiente que se corresponde con la producción novelesca híbrida de historia y ficción crítica².

No caso da discussão empreendida neste artigo, centramos nossa atenção nas narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis. Elegemos como importante, nesse tipo de produção híbrida, a reelaboração literária do passado, pelas vias da ficção, que pode, como apontam os estudiosos anteriormente mencionados, por um lado, corroborar o discurso já consagrado da historiografia tradicional, ou, por outro, propor ressignificações aos discursos vinculados às perspectivas da historiografia tradicional, pelas quais o passado sempre nos foi apresentado sem contestação por parte do sistema educacional.

Na disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, é recorrente o uso de leituras literárias que privilegiam as produções voltadas ao domínio do fantástico, do maravilhoso, dos contos de fada, das fábulas, entre outras produções do gênero. Avaliamos que tais práticas, embora possam, evidentemente, auxiliar na formação do leitor, não estabelecem vínculos significativos com a realidade social e histórica de nossos estudantes. Essa abordagem da literatura não apresenta aos alunos, especialmente àqueles que pertencem às parcelas social e economicamente mais vulneráveis da sociedade – como a classe trabalhadora e, no caso em tela, os quilombolas –, representações de mundo que possibilitem o reconhecimento de sua história, de seus ancestrais e de suas raízes. Não consideramos que esse tipo de obra deva ser eliminado de práticas escolares de leitura, pois seu valor literário é indiscutível; no entanto, podemos nos questionar, como professores e, mais ainda, como cidadãos latino-americanos, sobre o quão significativo pode chegar a ser um castelo, uma princesa e um rei em um espaço sociocultural no qual, historicamente, carece-se, de forma direta, de tais referentes.

Nessa perspectiva, consideramos que a escola deveria, também, privilegiar leituras que acentuem a relação de aproximação com a realidade dos alunos, pois “certamente aprendemos a

¹ Nossa tradução: [...] na poesia atual, observamos como o sujeito poético, longe de dar conta dos fatos históricos em forma de sentimentalismo lírico ou simples descrição, mostra ante esses uma atitude reflexiva e crítica, ética ou politicamente comprometida [...] (LOPEZ; PÉREZ ANZOLA, 2020, p. 54).

² Nossa tradução: [...] a perspectiva crítica/deconstruccionista [FLECK, 2017], no entanto, não só é válida para a análise do relato romanesco que coincide com o estilo do chamado novo romance histórico latino-americano. Dentro da literatura escrita na América, é possível encontrar um bom *corpus* de textos líricos e dramáticos onde igualmente se dialoga com a história tradicional, seja apoiando o discurso historiográfico oficial – o que, no romance histórico, representa a tendência acrítica – ou; apresentando uma visão histórica alternativa e/ou questionadora, vertente que se corresponde com a produção romanesca híbrida de história e ficção crítica. (LOPEZ; PÉREZ ANZOLA; SAAVEDRA MATA, 2021, p. 590-591).

ler a partir do nosso contexto pessoal. E temos que valorizá-lo para poder ir além dele.” (MARTINS, 1982, p. 15). Portanto, embora esses contos clássicos da literatura ocidental possam sempre auxiliar na formação leitora, na ampliação da criatividade e da fantasia, a eleição de textos literários voltados às representações do passado de seu próprio povo, da história que o construiu, das condições que o confinou, muitas vezes, à margem da sociedade colonialista, é fundamental para desenvolver um processo de leitura libertadora e identitária, capaz de levar o aluno não só a conhecer as lutas de seus antecedentes, mas também a valorizar, de fato, aquilo que os povos subjugados fizeram para construir as nações que hoje permanecem governadas, em sua maioria, por descendentes de colonizadores.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que diz respeito às competências gerais da Educação Básica, o processo de construção do saber deve “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital [...]” (BRASIL, 2017, p. 9). Essa valorização, em nosso entendimento, passa pelo incentivo a leituras que sejam significativas para os alunos. Por exemplo, se pensarmos na realidade de ensino de literatura em escolas de quilombo, pode-se propor metodologias que ajudem na ressignificação da história e da cultura desses alunos e de sua comunidade, por meio de Oficinas Literárias Temáticas, metodologia já utilizada em vários estudos sobre a formação de leitores no Ensino Fundamental e concretizada em intervenções pedagógicas (ZUCKI, 2015; SANTOS, 2019; SANT’ANA, 2019; SOUZA, 2019; FANT, 2021). Não se trata apenas de contestar/repensar ou, menos ainda, apagar a história hegemônica *per se*, mas de buscar novas perspectivas discursivas para que as identidades dos sujeitos sejam fortalecidas e valorizadas na sociedade e, principalmente, na própria comunidade escolar, pois, no caso dos alunos quilombolas, a maioria desconhece sua própria história e sua cultura em geral (CORRÊA, 2023). Nesse sentido, valemo-nos dos pressupostos da noção de decolonialidade do pensamento, que

[...] não consiste em um novo universal que se apresenta como o verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção. Apresentando-se como uma opção, o decolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade etc.). (MIGNOLO, 2017a, p. 15).

Portanto, na perspectiva desse novo pensar de maneira decolonial, consideramos que o professor de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, ao utilizar obras da literatura infantil e juvenil brasileira híbridas de história e ficção e ao proporcionar aos discentes leituras literárias que valorizem sua identidade, sua cultura, seu passado – e, em especial, no caso de nossa discussão aqui, a memória dos quilombos brasileiros –, pode lograr, com mais efetividade, que seus educandos identifiquem-se com o material de leitura e se interessem pelos conteúdos ministrados. Essa prática permite que os alunos associem esses temas a um diálogo que ressignifique, pela literatura, as vivências de seus antepassados e lhes garanta uma identidade marcada pelas lutas, pela resistência e pelos enfrentamentos em busca da liberdade.

RESSIGNIFICAÇÕES DO PASSADO DOS QUILOMBOS E DOS QUILOMBOLAS

Ao rever, nesta segunda década do século XXI, nossa postura como educadores e cidadãos latino-americanos, entendemos que as atividades escolares de leitura devam ocorrer, como já mencionamos, por meio de práticas de leitura de textos que sejam significativos aos alunos. Além disso, é importante que essas atividades sejam pensadas e organizadas de forma sistemática para facilitar a abordagem do professor e promover, de forma mais efetiva, o aprendizado. Nossos discentes, com a exploração de temáticas que os levem a refletir sobre suas origens, sobre os enfrentamentos que seus grupos sociais vivenciaram historicamente e seus antecedentes culturais,

podem ver, na leitura desses textos, um valor que até hoje permanece na invisibilidade. Para isso, o docente tem a possibilidade de olhar para a história de seu país com o fim de buscar temáticas que se mostrem importantes para a comunidade na qual os alunos se inserem. Dessa forma, pesquisar, por exemplo, sobre os fatos relevantes nos diferentes períodos da história do Brasil – Colônia, Império e República –, conduzir o desenvolvimento de uma leitura crítica guiada e procurar obras da literatura que tragam posicionamentos outros sobre o discurso que aparece como unívoco, tanto na história tradicional quanto nos livros didáticos de ensino de História, parece-nos uma solução viável.

Nesse sentido, para nossas reflexões neste texto, optamos por lançar olhares ao período do Brasil Colônia. Desse marco temporal, pinçamos representações de um contingente cuja voz ficou apagada durante muito tempo: os quilombolas. Conforme mencionamos na introdução deste artigo, apostamos que, por meio de Oficinas Literárias Temáticas – cujos procedimentos didático-metodológicos encontram-se expostos nos estudos de Zucki (2015)³, Santos (2019)⁴, Souza (2019)⁵, Sant’Ana (2019)⁶ e Fant (2021)⁷, entre outros –, é possível ressignificar fatos históricos, memórias e identidades que constituem um povo ou grupo social, de modo a apresentar outro olhar sobre a história, por meio de outras vozes que não a hegemônica. Para subsidiar a construção dessas atividades, Pedro, Fleck, Santos e Souza (2022), no artigo “Oficinas literárias temáticas: uma metodologia para a formação do leitor literário e a implementação da interdisciplinaridade no ensino fundamental – anos finais”, orientam sobre como preparar, com detalhamento, um Módulo de atividades que pode integrar uma Oficina Literária Temática. Nesse texto, os autores expressam:

Vislumbramos uma grande potencialidade de formação leitora para os estudantes do Ensino Fundamental nas produções híbridas de história e ficção do âmbito da literatura juvenil que se aproximam à modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação. Elas podem ser, também, elos interdisciplinares no trabalho docente escolar, onde a formação de leitores deve ocupar um espaço primordial entre todas as áreas do conhecimento. Assim, podemos estabelecer relações entre o ensino de literatura com o ensino de história e promover o que consideramos a meta do ensino da leitura na educação básica: a formação do leitor conscientizado sobre o poder das palavras e a possível manipulação da linguagem. (PEDRO; FLECK; SANTOS; SOUZA, 2022, p. 51).

Em nosso caso, em especial, tais atividades, organizadas em Módulos de leitura que podem compor uma Oficina Literária Temática, devem estar voltadas às ressignificações de quilombos e de sujeitos quilombolas e realizadas pela leitura de narrativas híbridas de história e ficção brasileira infantil e juvenil no Ensino Fundamental, tanto nos anos iniciais como nos finais, de acordo com a seleção de obras realizadas pelo docente. A relevância do trabalho que aqui propomos justifica-se, especialmente, com relação às escolas inseridas em quilombos, pois os estudantes dessas instituições podem ressignificar suas próprias identidades e construir, para si, um legado de conhecimentos sobre seus antecedentes. Assim, eles farão da leitura o meio mais significativo para esse processo, ao compreenderem que a linguagem é um material manipulável, usado na construção discursiva, seja da história, seja da literatura, que sempre será carregada de ideologias. É importante destacar que a ideia de desenvolver leituras significativas em forma de Oficinas Literárias Temáticas implica que os docentes realizem as adequações necessárias ao roteiro elaborado, para possibilitar

³ Estudo disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/932/1/REN_ATA.pdf. Acesso em: 18 mar. 2023.

⁴ Estudo disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4785/6/Vilson%20Pruzak%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

⁵ Estudo disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4782/5/MATILDE%20COSTA.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

⁶ Estudo disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4784/5/Michele%20de%20F%20c3%a1tima%20Sant%27Ana.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

⁷ Estudo disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/5418>. Acesso em: 18 mar. 2023.

sua implementação em diferentes séries do Ensino Fundamental e aplicá-lo a qualquer realidade escolar brasileira, pois a temática é relevante para toda comunidade escolar e para a população em geral. A abordagem que sugerimos, nessa prática, prevê o uso dos textos literários amalgamados com outras textualidades, de forma a aperfeiçoar, no processo de formação leitora, o entendimento sobre o uso da linguagem conotativa – artística, simbólica – e da linguagem denotativa – referencial –, que diferenciam essas múltiplas textualidades.

Ressaltamos que é para esse leitor, instruído sobre o papel da linguagem conotativa e denotativa na constituição de discursos, que se voltam nossas reflexões, ou seja, para “aquele sujeito que, aos poucos, vai adquirindo o gosto pela leitura literária, que se torna consciente de que a linguagem é material artístico manipulável [...]” (FANT, 2021, p. 27), já que esses leitores “[...] conseguem fruição no ato de ler e que aprendem, desde os primeiros passos de sua formação, a desfrutar da arte constituída de palavras que nos envolvem e oportunizam vivências e experiências compartilhadas [...]” (SANT’ANA, 2019, p. 13). Esse conhecimento proveniente da prática de leitura sistematizada em sala de aula e mediada pelo professor “torna o sujeito consciente do poder das palavras e da possibilidade de manipulá-las segundo diferentes intenções.” (FANT, 2021, p. 37). Portanto, esse leitor, além de se envolver com a literatura e a história, também será capaz de compreender como a linguagem pode ser manipulada em diferentes gêneros discursivos, o que lhe possibilita descolonizar-se, ao se desvencilhar de estereótipos e de preconceitos discursivamente cultivados ao longo de séculos. Muitas reminiscências colonialistas, por exemplo, são retratadas e ressignificadas nessas narrativas híbridas de história e ficção da literatura infantil e juvenil brasileira.

No que diz a respeito à educação quilombola no contexto da formação escolar brasileira, vale realçar que muitas escolas inseridas em quilombos ainda não estabeleceram o papel da instituição como um espaço educativo, de formação da cultura, da identidade e da memória desse povo. Parece-nos importante e necessário, desde o início,

[...] ressalta[r]-se que os povoados originados de um quilombo no Brasil, são considerados como comunidades remanescentes de quilombolas, reconhecidas legalmente pela legislação brasileira vigente, que garante o pleno exercício dos direitos culturais, apoiado e incentivado a valorização das manifestações culturais, porém, destaca-se o papel dos mais velhos como detentores do conhecimento e reprodutores dos costumes para as atuais gerações, especialmente as mulheres que, por sua vez, desempenham com maior frequência esse papel. (ROCHA, 2018, p. 27).

Em um contexto educativo e de aprendizagem instituído em um espaço como o descrito na citação acima, entendemos que a educação deve “[...] direcionar os ensinamentos dos valores tanto dentro quanto fora da escola, possibilitando que as crianças, jovens e adultos da comunidade quilombola possam obter o conhecimento da história, de seu povo e de sua raça.” (ROCHA, 2018, p. 39). Mostramos, aqui, o quanto a arte literária pode ser parceira desse projeto.

Destacamos que a formação de leitores literários faz parte de um projeto amplo desenvolvido no contexto da linha de ação “Estudos literários”, do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Cascavel, e executado por alguns dos integrantes do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”. As contribuições advindas das pesquisas e das práticas desenvolvidas nesse contexto mostram-se valiosas para o Ensino Fundamental, incluindo as escolas inseridas em comunidades quilombolas, para formar a futura geração de leitores instruídos sobre o poder da palavra e descolonizados. Tais estudos são exemplos de possíveis ações decoloniais no espaço educacional.

Para abordar um texto literário, é fundamental que na escola, o docente e o discente estejam conscientes da importância da literatura para o aprendizado dos alunos e, principalmente, para a história e sua ressignificação no contexto escolar, cujos desdobramentos possibilitam, no caso específico do tema de nosso artigo, estabelecer diálogos e instaurar novas ressignificações de

quilombos e quilombolas por meio das narrativas híbridas de história e ficção da literatura infantil e juvenil brasileira, em busca de uma renovação do ensino ancorada nas vias de descolonização.

Se nosso propósito é estudar e valorizar a cultura, a identidade e a memória dos quilombolas, convém que nossos encaminhamentos busquem, por meio das leituras e da análise dos textos literários, a realização de trabalhos amalgamados a outras textualidades, conforme acenamos anteriormente. A prática de propor a “leitura” de outros tipos de obras – visuais e sonoras, por exemplo – permite traçar um roteiro de leitura de discursos plurais, no que diz respeito aos suportes utilizados na transmissão de tais discursos. Dessa forma, desenvolver uma Oficina Literária Temática implica realizar atividades focadas na análise literária correlacionada com outros materiais – pinturas, letras de música, filmes, charges, reportagens, entre outros –, de forma a impulsionar a motivação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem de leitura literária. Essas ações integram a proposição de uma abordagem que busca unir a fruição da leitura por parte dos alunos e a prática de análise literária como apoio ao trabalho docente, por meio de atividades realizadas com narrativas híbridas de história e ficção do universo literário infantil e juvenil brasileiro.

No que concerne à temática da proposta que aqui apresentamos, é importante considerar que, por muitos anos, os colonizadores europeus exploraram sujeitos de diversos povos do continente africano por meio da escravização. Grandes grupos desse contingente foram transportados para a América e, nesse espaço, foram comercializados para exercerem serviços forçados, mais especificamente, nas lavouras e nas minas. Assim, “[...] foi com o objetivo de produzir bens pela exploração do meio natural nas colônias – destinados a serem comercializados nos mercados europeus, gerando lucro para a metrópole – que se organizavam as estruturas do sistema colonial, incluindo o tipo de mão de obra trabalhadora utilizada.” (MATTOS, 2012, p. 64).

É importante mencionar que os dominadores também escravizaram os habitantes originários das terras colonizadas: “de início, o habitante nativo, ou seja, o índio, foi escolhido para tal fim, mas logo foi substituído pelo escravo africano, tornando-se um dos braços dessa empresa colonial.” (MATTOS, 2012, p. 64). Os nativos conheciam muito bem sua terra, sabiam como sobreviver nesse território e, por isso, conseguiam fugir dos colonizadores. A consequência histórica dessa prática escravagista é que “a exploração do negro no Brasil ocorreu desde a sua colonização até os dias de hoje, [e] o povo que descende de escravo enfrenta um processo de marginalização e discriminação enraizada em uma herança colonial capitalista [...]” (ROCHA, 2018, p. 24), e a conscientização acerca desse impacto deve se constituir uma preocupação do docente desde o início de sua abordagem.

À guisa de contextualização de como se procedia com os sujeitos escravizados, destacamos que milhares de africanos foram capturados, afastados de seus familiares e amigos, de forma desumana, e jogados, como cargas, dentro dos navios tumbeiros. Na viagem forçada à América, a maioria deles perecia, e “os que morriam durante a longa travessia do Atlântico tinham seus corpos jogados no mar.” (MATTOS, 2012, p. 101). Na colônia portuguesa implantada na América, esses sujeitos, transplantados de suas terras originais, foram submetidos, compulsoriamente, a serviços forçados tanto nas casas grandes como nas atividades da economia colonial, expressa em ciclos econômicos, segundo as potencialidades do território para atividades agrícolas ou extrativistas: drogas do sertão, do açúcar, do algodão, do gado, da mineração e do café. Tais atividades requeriam, desse modo, força e resistência. Contudo, mesmo sendo mão de obra importante nos ciclos da economia colonial e uma mercadoria valiosa, que requeria um capital mobilizado pelos proprietários, os colonizadores não tinham interesse em conhecer a identidade e a cultura desses sujeitos. Ao contrário, para os colonizadores, os negros eram considerados “burros de carga”, que deveriam somente lhes obedecer, sob o risco de serem castigados, esfolados e até mortos.

Nas condições em que esses sujeitos escravizados foram inseridos em nossas terras, é consequência lógica muitos deles procurarem formas de resistir a esse sistema, pois trabalhavam demasiadamente, sem ter descanso, sem ter contato com os familiares e muito menos lazer. Assim, “[...] onde houve escravidão, houve também resistência.” (SOUZA, 2012, p. 16). Esses homens,

essas mulheres e essas crianças tinham uma história de vida em seu convívio social, e essas memórias de liberdade e autonomia foram acionadas como motivadoras de resistência para sobreviver e vencer a opressão. Muitos escravizados reagiram por vários motivos inerentes ao sistema escravagista, ou seja, reagiram não somente pelo ideal de liberdade, mas, também, pelos “[...] maus-tratos recebidos injustamente, péssimas condições de trabalho e de vida, separação de parentes em caso de venda, proibição de realizar festas e reuniões, não cumprimento de direitos adquiridos (como o cultivo de roças próprias para a própria sobrevivência).” (MATTOS, 2012, p. 124). É importante reforçar que não houve uma submissão passiva ou uma atitude conformista de parte dos escravizados, pois eles, invariavelmente, de diferentes maneiras, vivenciaram as condições exploratórias da escravização.

Os colonizadores eram mais “fortes”, pois detinham o poder – político, bélico e simbólico – e o controle perante os mais “fracos”, os subjugados a seu poder. Essa condição requeria, daqueles escravizados que queriam resistir ao sistema colonial escravagista, o estudo cuidadoso das rotinas dos que controlavam o povo escravizado, com o fim de encontrar uma possibilidade de resistência. Portanto, “hoje, sabe-se que os africanos e afro-brasileiros resistiram à ordem escravista, ao mesmo tempo que trabalhavam compulsoriamente nas colônias.” (SOUZA, 2012, p. 16). A historiografia nos revela que alguns escravizados não aceitavam o sofrimento que lhes era imposto e muitos acabavam se suicidando ou planejando uma fuga.

A fuga da escravidão era uma das alternativas de resistência ao sistema: “[...] os escravos costumavam fugir em grupos, o que resultava na formação de quilombos.” (MATTOS, 2012, p. 128). Essas pessoas “[...] conquistaram seus espaços de liberdade no seio do próprio escravismo, organizando-se em comunidades alternativas, que, aos poucos, foram sendo chamadas de quilombo.” (SOUZA, 2012, p. 20). Tais comunidades localizavam-se em matas muito fechadas, de difícil acesso e com pouca fonte de alimentos, para que os colonizadores não as localizassem. Aos poucos, essas foram se organizando – conhecendo as matas e povoando lugares próximos de fontes de alimentos e de terras férteis com a ajuda de indígenas, que, da mesma forma, foram escravizados nesse sistema colonialista. A propósito, uma das principais características desses quilombos “[...] era a existência de alianças com outras camadas sociais: indígenas, comerciantes, pequenos agricultores.” (MATTOS, 2012, p. 137), as quais fizeram despertar um sonho de liberdade, partilhado entre a maioria deles.

Rocha (2018, p. 54) também menciona esse anseio de liberdade ao informar que

[...] o surgimento das comunidades quilombolas originou-se a partir de povos remanescentes de escravos que fugiam das senzalas das fazendas e também de índios que não aceitavam ser escravizados, e buscavam refúgios nas matas e florestas numa nova perspectiva de vida dentro de uma visão de liberdade.

Para os colonizadores, o aparecimento das comunidades quilombolas era uma ameaça para a produção, o controle e a exploração da mão de obra escrava. Eles queriam aniquilar os quilombos, pois estavam paulatinamente perdendo escravizados, e muitos deles já não obedeciam e até mesmo os enfrentavam nas emboscadas planejadas por eles, com a ajuda dos que estavam mais próximos dos afazeres domésticos.

Uma das principais características do povo quilombola são as atividades nas lavouras, como forma de sobrevivência, e as práticas culturais expressas por meio da dança e da religiosidade. Essas comunidades quilombolas “[...] foram aparecendo em várias localidades brasileiras próximas aos engenhos, às minas de ouro e pedras preciosas, nos sertões e nos campos.” (MATTOS, 2012, p. 137). Essa é a realidade de vários dos quilombos remanescentes hodiernos, nos quais nos inspiramos para a proposta de leitura apresentada neste texto.

Quanto às peculiaridades dessas comunidades, Rocha (2018, p. 24) defende que

[...] as comunidades quilombolas ou descendentes de escravos, que são consideradas como povos tradicionais, diferem de outros povos, quer através da histórica organização de luta social, ou pautada pela resistência e permanência na terra, tendo o território como condição básica de sobrevivência.

O conceito de quilombo, portanto, está atrelado às lutas e às resistências dos africanos, que foram explorados para sustentar uma elite que gozava de inúmeros privilégios e, ainda, poderia obter mais lucros ao não pagar os trabalhadores. Para Rocha (2018, p. 44),

[...] o conceito de quilombo está associado ao fortalecimento da luta do povo negro tanto em relação à raça e a etnia, com a participação responsável de todos no combate ao preconceito, ao racismo e a exclusão social do “negro”, mediante um compromisso coletivo, com intervenções cada vez mais efetivas e significativas.

Esse mesmo autor defende que “[...] as definições do conceito quilombola assemelham-se na sua essência, no modo de ser e do viver do povo afrodescendente [...]” (ROCHA, 2018, p. 48), contexto em que surge com frequência a questão da “resistência”, da “liberdade”, da “cultura”, e da “religiosidade”, que, segundo esse autor, são justamente termos que vêm se perpetuando “[...] no sentido negro de ser.” (ROCHA, 2018, p. 48).

Acreditamos que a liberdade social, cultural e religiosa é uma luta constante do povo negro, que demanda políticas públicas de enfrentamento aos conflitos históricos que afligem essa população, a começar pela desigualdade social no Brasil. Nesse sentido é que ressaltamos a importância do texto literário na escola, em especial aqueles que ressignificam a trajetória histórica dos escravizados que deram origem a grande parte de nossa população. A literatura, diferentemente da historiografia, avança, de forma mais concreta e considerável, em relação às ressignificações do passado dos quilombos e dos quilombolas em suas representações. Por isso, a seguir, dedicamo-nos a comentar algumas das representações de quilombos e de sujeitos quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira. A intenção é que os docentes do Ensino Fundamental, apoiados nas propostas didático-metodológicas de colegas que já vêm desenvolvendo Oficinas Literárias Temáticas, como citamos anteriormente, possam se valer dessas obras para empreender seu primeiro intento de organizar uma prática de leitura descolonizadora em suas escolas.

Ao falarmos das ficcionalizações dos quilombos e dos sujeitos quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira e da ressignificação do passado colonial escravagista, destacamos que, segundo estudos empreendidos na célula de literatura infantil e juvenil do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, muitas das narrativas híbridas de história e ficção da literatura brasileira infantil e juvenil contemporânea apresentam características que se aproximam das escritas híbridas para o público adulto, em especial aquelas que se podem classificar como romances históricos contemporâneos de mediação (FLECK, 2017). Essa foi a base teórica usada por Pedro, Fleck, Santos e Souza (2022) para organizar suas propostas de leitura descolonizadora nas escolas.

Entre as muitas obras desse conjunto destinado aos leitores ainda bastante jovens, ressaltamos aquelas que se voltam às ressignificações do quilombo e dos sujeitos quilombolas, dada a temática que nos move neste estudo. Nesse intento, chegamos a uma lista de narrativas infantis e juvenis da literatura brasileira que tratam desse tópico de forma específica em suas tessituras narrativas, as quais apresentamos no quadro a seguir.

Quadro 1: Narrativas híbridas de história e ficção da literatura infantil e juvenil brasileira que retratam os quilombos e os quilombolas

OBRA	AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO
<i>Zumbi dos Palmares</i>	Leda Maria de Albuquerque	[1944]1978
<i>HD-Zumbi dos Palmares</i>	Álvaro Moya	1995
<i>O rei preto de Ouro Preto</i>	Sílvia Orthof	1997
<i>O amigo do rei</i>	Ruth Rocha	1998
<i>O tesouro do quilombo</i>	Angelo Machado	2001
<i>Toinzinho apresenta Zumbi e o Dia da Consciência Negra</i>	Celso Zontto	2001
<i>Chico Rei</i>	Renato Lima	2006
<i>Tumbu</i>	Marconi Leal	2007
<i>Pretinho, meu boneco querido</i>	Maria Cristina Furtado	2008
<i>Palmares: a luta pela liberdade</i>	Eduardo Vetillo	2009
<i>Zumbi – o pequeno guerreiro</i>	Kaiodê	2009
<i>História da Cazumbinha</i>	Meire Cazumbá e Marie Ange Borbas	2010
<i>O quilombo do Encantado</i>	Marcos Mairton	2010
<i>O marimbo do quilombo</i>	Heloisa Pires Lima	2010
<i>Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta</i>	Sônia Rosa	2012
<i>A viagem proibida: nas trilhas do ouro</i>	Mary Del Priore	2013
<i>Obá Nijô: o rei que dança pela liberdade</i>	Narcimária do Patrocínio Luz	2014
<i>Quissama – território inimigo</i>	Maicon Tenfen	2018
<i>Palmares de Zumbi</i>	Leonardo Chalub	2019
<i>Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula</i>	Davi Nunes	2019
<i>Quissama – o império dos capoeiras</i>	Maicon Tenfen	2020
<i>O vampiro e o Zumbi (dos Palmares)</i>	Ivan Jaf	2020
<i>Um quilombo no Leblon</i>	Luciana Sandroni	2021
<i>Dandara e Zumbi</i>	Maria Julia Matese	2021
<i>Dandara e a Falange Feminina de Palmares</i>	Leonardo Chalub	2021
<i>A viagem de Nini</i>	Fábia Prates	2021

Fonte: Elaborado pelos autores em 2023, com base nos dados do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”

É desse contexto de obras infantis e juvenis brasileiras que buscam ficcionalizar o espaço histórico, social, cultural, político e humano dos quilombos em nossa sociedade que os docentes podem eleger material significativo para os alunos, para compor as práticas de leitura literária descolonizadoras das mentes, das identidades e do imaginário latino-americano sobre os quilombos e os sujeitos quilombolas. Como sugestão para conduzir essas práticas leitoras, na sequência deste texto, comentamos, brevemente, três dessas narrativas híbridas de história e ficção do âmbito da literatura infantil e juvenil brasileira. Essas obras literárias permitem dialogar com outras textualidades a serem reunidas pelo docente para potencializar todos os aspectos da formação leitora de seus alunos ao montar um Módulo de uma Oficina Literária Temática, como orientam Pedro, Fleck, Santos e Souza (2022), e como exemplificamos mais adiante, neste artigo. Desse modo, destacamos a potencialidade dessas produções como vias à descolonização e a prática de suas leituras como projetos decoloniais que a escola brasileira pode começar a desenvolver para transformar, ainda que seja a longo prazo, como mencionam Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), os princípios do colonialismo em uma empreitada à segunda descolonização,

[...] – a la cual nosotros aludimos con la categoría decolonialidad – [que] tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó

*intactas. Como resultado, el mundo de comienzos del siglo XXI necesita una decolonialidad que complemente la descolonización llevada a cabo en los siglos XIX y XX*⁸. (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007, p. 17).

Essa necessária decolonialidade, aludida pelos teóricos, somente será possível, de nosso ponto de vista, por meio de uma apropriada formação leitora em todo o espaço antes colonizado. Essa ação deve começar na base mesma do processo educativo, isto é, no Ensino Fundamental, e perpassar, sem dúvidas, a formação básica e continuada dos professores, estendendo-se à vida.

RESSIGNIFICAR OS QUILOMBOS E OS SUJEITOS QUILOMBOLAS

Do contexto mais amplo das narrativas híbridas de história e ficção do universo literário infantil e juvenil brasileiro que listamos no Quadro 1, anteriormente exposto, dedicamo-nos a comentar as seguintes obras: *O tesouro do quilombo*, de Angelo Machado (2001); *Tumbu*, de Marconi Leal (2007); e *Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula*, de Davi Nunes (2019). Essas obras integram um projeto de leitura⁹ planejado por nós para ser, em breve, implementado em uma escola de um quilombo situado no estado do Maranhão. Reforçamos que se trata de um projeto que pode ser replicado em outros contextos, ainda que adaptações pontuais possam ser feitas, conforme a criatividade do docente e as particularidades do contexto sociocultural de seus alunos.

Nesse sentido, à continuação, apresentamos alguns aspectos que integram as diegeses dessas obras, com o intuito de auxiliar os demais colegas, professores do Ensino Fundamental, a abordá-las – amalgamadas a outras textualidades, como mais adiante sugerimos – em seu espaço escolar. Nosso objetivo, com a promoção dessas leituras entre os estudantes e professores do Ensino Fundamental, é difundir o pensamento decolonial. Segundo Mignolo (2017b, p. 6),

O pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, [sic] a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias.

A obra de Angelo Machado (2001), *O tesouro do quilombo*, é exemplar em mostrar ao jovem leitor imagens estereotipadas dos sujeitos nativos – os habitantes originários da América chamados de “índios” pelos europeus que, a princípio, pensavam ter alcançado as terras das Índias –, quando, na diegese, expressa-se: “Quase ninguém conhece aquele capão. O pessoal da fazenda não entra lá com medo do índio” (MACHADO, 2001, p. 11); ou, então: “– logo no capão do índio que você quer ir? É muito perigoso. – Por quê? – O índio tem ódio de branco [...]” (MACHADO, 2001, p. 18). Além dessas, há, na obra, também, o relato de que, “[...] quando era pequeno, qualquer coisa errada que fizesse, sua mãe ameaçava dá-lo para o índio. [...] – faz isso de novo que eu deixo você lá no capão para o índio te comer – dizia ela. – Ele gosta de comer menino assado com mel de abelha.” (MACHADO, 2001, p. 19). Tais imagens são, gradativamente, desconstruídas na diegese, por diferentes estratégias. Entre elas, estão as questões que um dos protagonistas fará a si mesmo,

⁸ Nossa tradução: [...] – a qual denominamos decolonialidade – [que] terá que se dirigir à tetrarquia das múltiplas relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas e de gênero que a primeira descolonização deixou intactas. Como resultado, o mundo do início do século XXI precisa uma decolonialidade que complemente a descolonização levada a cabo nos séculos XIX e XX. (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007, p. 17).

⁹ O mencionado projeto integra a dissertação *Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais* (2023), recentemente defendida por Raimundo Nonato Duarte Corrêa, integrante do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, no Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Unioeste, em Cascavel (PR). Recomendamos a leitura desse estudo assim que ele estiver disponível.

movido por toda a curiosidade de um jovem urbano que se envolve nas lidas de uma fazenda: “que índio moraria lá? Seria perigoso? Será que ainda andava nu?” (MACHADO, 2001, p. 14).

É essa motivação inicial que leva o trio de jovens protagonistas – Nêuber, Maria de Jesus e Eduardo – a se aventurar nesse espaço “perigoso” do capão e desvendar o mistério do tesouro do quilombo, que permaneceu oculto desde o episódio histórico em que as tribos indígenas de Minas Gerais foram aniquiladas pelos bandeirantes, em 1746, assim como o foram o ex-escravo Ambrósio e o Quilombo Grande criado por ele. O espaço desconhecido das personagens – o capão – funde-se a seu desconhecimento cultural e histórico sobre o passado do último remanescente da tribo dos Araxá que habita aquele lugar e possibilita-lhes o aprendizado sobre as lutas e os enfrentamentos vivenciados pelos habitantes do Quilombo de Ambrósio. Com relação à personagem Meri-Buttu, o “índio”, a garota Maria de Jesus enuncia:

— Vó Ambrosina já esteve no capão e é sua única amiga. Ele se chama Meri-Buttu, que na língua dele significa pôr-do-sol. Depois que o pai dele morreu e o irmão sumiu, passou a viver sozinho e tornou-se provavelmente o último índio da tribo Araxá.

Eduardo interrompeu:

— Araxá? Mas esse nome é o de uma cidade do Triângulo Mineiro. Passei ano novo lá com meus pais. Nunca imaginei que fosse nome de tribo de índio. (MACHADO, 2001, p. 31).

A personagem Meri-Buttu, último sobrevivente da tribo Araxá, torna-se, assim, o elo entre o presente, em que vivem os protagonistas, e o passado de luta e de sofrimentos, em que viveram seus antepassados e os habitantes do Quilombo do Ambrósio, que se juntaram em resistência às ações de colonização. Essa é uma obra que conjuga a aventura de jovens adolescentes em busca de um tesouro fabuloso, cuja existência, na temporalidade em que se passam as ações, é já uma lenda, com os descobrimentos que fazem sobre o passado histórico daqueles sujeitos – autóctones e quilombolas – massacrados pelos bandeirantes que promoviam as posses do território do interior de nosso país, especialmente no século XVIII. Trata-se de conhecimentos que se mostram valiosos e têm potência para mudar a vida das protagonistas a partir de seu contato com o “índio” do capão, isto é, a personagem Meri-Buttu. Essa leitura, esperamos, pode ter os mesmos efeitos sobre nossos estudantes do Ensino Fundamental.

Já a obra *Tumbu*, de Marconi Leal (2007), apresenta uma diegese na qual se narra a história de Tumbu, uma criança africana que presenciou a captura brutal de seus pais sem poder reagir, naquele momento, para ajudá-los. Essa situação a levou à decisão mais importante de sua vida: embarcar, de forma clandestina, em um navio negreiro, com destino ao Brasil, com o objetivo de resgatar seus pais. Desse modo, é possível corroborar que essa obra expõe o relato da captura e escravização de povos africanos, que, além de serem um contingente subjugado, tiveram que lutar com o silenciamento das suas vozes. Tal relato híbrido de história e ficção traz à tona os absurdos da captura e do tráfico dos africanos, o sofrimento da escravidão e a vida na colônia portuguesa, desde a perspectiva de um menino negro, e trata, de forma original e artística, um dos momentos mais cruéis de nossa história.

A história oficial relata que os negros eram capturados, presos e vendidos pelos traficantes europeus como escravos tanto em seu continente quanto no americano (MATOS, 2012). Esse discurso hegemônico, contudo, não mostra a dor que pode ter sentido um filho ao ver seus progenitores sendo capturados, de modo injusto, sem ter condições de ajudá-los. A personagem ficcional Tumbu relata: “quando finalmente consegui colocar a cabeça para fora da água, vi meu pai e minha mãe presos na rede. Ele olhava para mim com os olhos tristes.” (LEAL, 2007, p. 9). É necessário que o leitor entenda que a narrativa busca revelar aspectos como a desumanização nesse período histórico, que nunca foram expostos no discurso hegemônico, por ter sido escritos por sujeitos que estavam alinhados ao colonialismo como via de enriquecimento e poder.

Nessa obra, uma peculiaridade que permite expandir o horizonte dos leitores é, justamente, a apresentação do universo diegético – a representação da cotidianidade pela arte literária – por

meio da visão e da voz da uma personagem também criança ou júnior – que, pela caracterização feita na obra, dever ter entre 11 e 13 anos –, com a qual o leitor-alvo dessa produção possa se identificar. Ao se relatarem, nessa obra de Leal (2007), as artimanhas, os planos, os procedimentos da personagem Tumbu, que busca rever seus pais escravizados pelos portugueses e levados a outro lado do mundo, os jovens leitores podem imaginar os sentimentos do garoto e suas peripécias para atingir seus objetivos. Isso pode ocorrer, por exemplo, quando o protagonista, depois de ter visto seus pais sendo capturados, relata que, ao chegar em sua aldeia, viu todo o seu povo desesperado: “Mulheres e velhos choravam, homens discutiam e esbravejavam, algumas casas haviam sido destruídas. Nós, os Kuolela, tivemos que deixar nossas casas e entrar, cada vez mais, na selva, procurando um abrigo distante dos traficantes europeus.” (LEAL, 2007, p. 24-25).

Um leitor atento se dá conta de que esse confronto entre o colonizador e o colonizado, apresentado na obra de Marconi Leal (2007) pelas vivências da personagem Tumbu, ainda existe em muitas realidades pós-coloniais e se mostra em nossa sociedade, principalmente, nos confrontos pela posse das terras quilombolas e indígenas. Essas são possibilidades de relações espaço-temporais que o relato ficcional permite levar ao ambiente da sala de aula, motivadas pela leitura de uma obra híbrida de história e ficção.

No que diz respeito à terceira obra a ser comentada aqui, *Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula*, de Davi Nunes (2019), sua diegese relata as ações da personagem Bucala, uma linda princesa quilombola, de cabelo crespo em formato de coroa de rainha, que vive no quilombo de Cabula, protegida e cuidada por sua mãe, por seu pai e pelos deuses de sua religião. A voz enunciativa do discurso é extradiegética, ou seja, não pertence a nenhuma das personagens do relato, o que lhe permite a característica da onisciência. Nessa escrita híbrida de história e ficção infantil, a protagonista Bucala é uma criança que tem poderes especiais para proteger o quilombo do Cabula dos escravocratas e dos capitães do mato, personagens que são metonímicas na obra, ou seja, não se referem a um sujeito específico – personagem de extração histórica – que tenha desempenhado essa função no passado histórico, mas, ao não serem determinadas nominalmente, assumem a função representativa de todo esse contingente. Em relação aos primeiros, o narrador descreve-os da seguinte maneira: “[...] homens que tinham em toda a sua pele tatuado um nome feio: escravocratas.” (NUNES, 2019, p. 9). Eles são apresentados, imagetivamente, como sujeitos brancos, de mais idade, de bigodes amplos, vestidos de paletó e gravata e portando cartola e bengala.

Ao longo da diegese, não se informa aos leitores sobre a origem e a importância desse quilombo, mas, desde o começo, observa-se a manipulação artística das palavras. Isso fica evidente já no nome da protagonista, Bucala, por ser este um anagrama de Cabula, nome do quilombo onde ela vive. Esse efeito de duplicação do nome do quilombo no da protagonista pode ser um elemento lúdico explorado pelo processo de leitura, além de evidenciar o entranhamento entre o espaço e as personagens que o habitam, já que o nome do quilombo “Cabula” é a base para a construção dos demais nomes das personagens. Assim, esse recurso lúdico de brincar e explorar a potencialidade das sílabas que formam essas palavras é utilizado pelo autor, também, na nomeação das personagens Lacabu e Calabu, a mãe e o pai de Bucala, respectivamente.

Essas personagens são apresentadas ao leitor da seguinte maneira: “Sua mãe se chamava Lacabu [...] – ela trançava o seu cabelo, com carinho [...]” (NUNES, 2019, p. 6). Já o pai é descrito assim: “Seu pai se chamava Calabu e quase todas as noites [...] levava a pequena ao céu para brincar com as constelações [...]” (NUNES, 2019, p. 7). A obra, ao despertar na criança leitora essa curiosidade e essa possibilidade de manipular a ordem das sílabas em uma palavra, tomada como base para a “brincadeira”, já principia a formação de um leitor que, ao longo de seu processo de formação leitora, irá deparar-se com as possíveis manipulações não só de letras e sílabas, mas também de palavras, enunciados e discursos.

Conforme podemos entrever nas breves apresentações das obras, cada uma delas explora um universo ficcional único, com particularidades demarcadas para seus públicos leitores

específicos. O docente dispõe de produções que abrangem tanto um público infantil como um juvenil e, portanto, pode explorar, em diferentes níveis de ensino, aquilo que há de mais significativo em suas diegeses, no âmbito de uma temática significativa em termos socioculturais. Essas narrativas híbridas de história e ficção propõem um novo olhar para um tema social que, durante muito tempo, foi ignorado pelo discurso hegemônico; dessa forma, tais produções outorgam voz e novas perspectivas a personagens e situações por meio da linguagem artística. Nesse sentido, consideramos que, efetivamente, ao apresentarmos aos alunos, por meio de uma Oficina Literária Temática – como exemplificamos na sequência deste texto –, esses diferentes discursos, estamos contribuindo para repensar nossa história e nossas múltiplas identidades como sujeitos sociais dentro do espaço latino-americano.

“OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS” E OUTRAS TEXTUALIDADES EM JOGO

Conforme exposto ao longo deste artigo, consideramos importante que nossas práticas com a literatura sejam significativas para nossos discentes, e uma maneira de conseguir esse objetivo consiste na implementação de uma Oficina Literária Temática. A modo de exemplo, apresentamos uma sugestão de proposta interventiva, cujo ponto de partida é uma temática geral, intitulada: “Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileiras e em outras textualidades: possíveis ressignificações”. Trata-se de um Módulo da Oficina, que pode se expandir para outros Módulos, de acordo com a série, o tema e o objetivo que se considerem pertinentes, amalgamando outras textualidades, com os devidos ajustes nos encaminhamentos para a práticas de leitura, de acordo com a realidade da turma¹⁰.

Módulo I: “Da liberdade à escravidão: um oceano de lembranças, de súplicas e de submissão”

Temática geral: Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileiras e em outras textualidades: possíveis ressignificações.

Subtemática do Módulo I: Representações do tráfico dos negros, da escravidão no Brasil e de quilombo na obra *Bucala: a princesa do quilombo do Cabula*, de Davi Nunes (2019).

Textualidades utilizadas:

- Obra *Bucala: a princesa do quilombo do Cabula*, de Davi Nunes (2019);
- Poema “Navio negreiro”, de Castro Alves¹¹;
- Música “Navio negreiro”, de Caetano Veloso e Maria Bethânia (1997)¹²;
- Imagem: Capa do livro *Tumbu*, de Marconi Leal (2007);
- Imagem: Compartimentos de um navio negreiro. Biblioteca Nacional (RJ)¹³;
- Reportagem “Por dentro de um navio negreiro” (2019), da revista *Super Interessante*;
- Imagem: “Mapa do tráfico negreiro”¹⁴;
- Vídeo “Como era a viagem dos escravizados da África em um navio negreiro”¹⁵.

Etapa 1: Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas

¹⁰ Trata-se de um recorte da proposta apresentada na dissertação de Corrêa (2023), a qual se pode consultar para verificar maior detalhamento das etapas.

¹¹ SILVA, E.; NEVES, G. R.; MARTINS, L. B. (Org.). *Castro Alves: a política em poesia*. 2. ed. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2012. p. 118-128

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4GMfHx7XeUY>. Acesso em: 12 maio 2022.

¹³ Disponível em: http://historialuso.an.gov.br/index.php?option=com_phocagallery&view=detail&catid=1:galeria-de-imagens&id=39:compartimentos-de-um-navio-negreiro&tmpl=component&Itemid=0. Acesso em: 16 out. 2021.

¹⁴ Disponível em: <https://geografia.hi7.co/mapas-de-trafico-negreiro-no-brasil-56c3cfd92d11d.html>. Acesso em: 14 maio 2022.

¹⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zf4xHntCMfw>. Acesso em: 10 maio 2022.

- Ornamentar a sala de aula com as cores dos países de origem das pessoas que vieram forçadas para o Brasil (Camarões, Gana e Nigéria) e organizá-la em um grande semicírculo;
- Entregar um caderno de anotações aos estudantes para que façam nele seus apontamentos sobre as impressões do projeto de leitura e, na sequência, contextualizar os alunos sobre a temática geral da Oficina Literária Temática: “Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileiras e em outras textualidades: possíveis ressignificações”;
- Focalizar a temática do Módulo I, “Da liberdade à escravidão: um oceano de lembranças, de súplicas e de submissão”, e sua subtemática, e pedir aos alunos que anotem o que eles sabem sobre essa época histórica (colonização) de nosso país;
- Questionar os alunos sobre o que entendem por “tráfico de negros”. Perguntar se já ouviram/leram o poema “Navio negreiro”, de Castro Alves, e a canção “Navio negreiro”, de Caetano Veloso e Maria Bethânia. Verificar seus conhecimentos sobre essas textualidades. Informar que esses materiais serão explorados em Módulo posterior;
- Perguntar aos alunos se conhecem os tipos de navio de carga que existem, se já olharam algum navio de carga por fora e por dentro e se sabem quais cargas são transportadas;
- Apresentar brevemente a reportagem da revista *Super Interessante* (2019), “Por dentro de um navio negreiro”, seguida de um vídeo sobre como era a viagem em um navio negreiro. Questionar sobre a razão pela qual essas pessoas eram escravizadas e as condições em que eram transportadas;
- Projetar a imagem do mapa do tráfico negreiro e indagar aos aprendizes se eles já haviam visto algum mapa-múndi e se conseguem localizar seu país, seu estado e sua cidade nesse mapa. Perguntar o que entendem das imagens apresentadas no mapa;
- Projetar a imagem da capa do livro *Bucala: a princesa do quilombo do Cabula*, de Davi Nunes (2019), e perguntar-lhes se já leram essa obra, se têm ideia da temática que essa obra vai tratar, e se conhecem alguma imagem, objeto ou palavra apresentada na capa.

Etapa 2: Recepção e análise das obras

- Entregar aos discentes o poema “Navio negreiro” (1880), de Castro Alves, para leitura silenciosa, com atenção aos sentimentos que possam ser despertados pela leitura;
- Após a leitura silenciosa, questionar os alunos sobre os sentimentos despertados com a leitura do poema e iniciar uma conversa guiada pelas seguintes questões: De onde eram essas pessoas? Como essas pessoas eram transportadas? Como era o ambiente do alojamento?;
- Após os alunos responderem oralmente aos questionamentos, proceder à audição, de olhos fechados, da canção “Navio negreiro”, de Caetano Veloso e Maria Bethânia (1997);
- Explorar o poema, após ter feito a leitura e ter ouvido a música, com as seguintes indagações: Como é descrito o mar, o vento e o céu? Qual é o sentimento evocado?;
- Dialogar com os estudantes, por meio do poema, sobre a situação vivenciada dentro das embarcações (higiene, alimentação, violências sofridas por mulheres e crianças entre outras);
- Questionar os alunos sobre o que seria um “navio negreiro”, atualmente. Encaminhar uma atividade de escrita (produção de uma frase) sobre o tema: “Os navios negreiros da atualidade”;
- Projetar, novamente, a imagem da capa do livro *Bucala*, de Nunes (2019), e, após retomar as leituras dessa imagem, projetar as páginas para proceder a uma leitura colaborativa da obra;
- Fazer questionamentos aos alunos – depois de terem feito a leitura compartilhada da obra de Nunes (2019) –, com indagações como: Como era o quilombo do Cabula? Como eram chamadas as casas dos quilombolas? A maioria das pessoas que moravam no quilombo vieram de qual continente? Como eram chamados os homens que queriam destruir os quilombos?;
- Mostrar a capa da obra *Tumbu*, de Marconi Leal (2007), aos estudantes e perguntar-lhes se eles haviam imaginado que esse seria o título de um livro, ou o nome de uma personagem literária. Deixar que os alunos se expressem sobre a imagem da capa. Incentivá-los a fazer suas previsões sobre o tema da obra;

- Entregar uma cópia do primeiro capítulo da obra, “O começo de tudo”, para cada aluno e encaminhar a leitura silenciosa. Após a leitura, propor a dinâmica grupal de leitura “Leitores em ação”. Formar três grupos e instruir para que cada grupo escolha um capítulo, do segundo ao quarto, do livro de Marconi Leal (2007). Encaminhar os procedimentos em relação às leituras a serem feitas (atividade extraclasse);

- No dia das apresentações, organizar os grupos para que conduzam a leitura/análise do capítulo escolhido e contribuam nas apresentações dos colegas. Os alunos falarão sobre o que lhes chamou a atenção no capítulo;

- Pedir que os alunos imaginem como são os pais de Tumbu, depois de realizada a leitura dos capítulos 1 a 4 da obra de Leal (2007). Após os alunos fazerem algumas descrições orais, pedir que desenhem essas personagens, em seu caderno de anotações, e anotem como eles se sentiriam se vissem seus pais sendo capturados como o foram os pais de Tumbu;

- Mostrar aos alunos, depois de realizada a tarefa da “projeção imagética” das personagens – mãe e pai da protagonista Tumbu –, por meio de multimídia, a imagem “Compartimentos de um navio negreiro”, e, logo em seguida, pedir que os alunos analisem essa imagem e a comentem;

- Questionar os alunos sobre os seguintes tópicos, entre outros, relacionados à imagem: O que pode acontecer com o corpo das pessoas quando são transportadas nessas condições? Como você se sentiria sendo transportado com sua família nas condições desse navio?;

- Projetar a reportagem da revista *Super Interessante* que trata dos compartimentos do navio Nегreiro. Propor uma atividade (escrita/ilustrada) com a seguinte questão: Atualmente, conhecem algum veículo que transporte pessoas ou animais em condições parecidas com a do navio negreiro?;

- Projetar a imagem do “Mapa do tráfico negreiro”, para que visualizem a trajetória feita em embarcações europeias que traziam escravizados africanos até o Brasil, e exibir, após a exploração do mapa do tráfico negreiro, um vídeo curto sobre a temática desse período histórico;

- Incentivar a produção de um pequeno texto a respeito do que eles não conheciam sobre esse tráfico dos povos para o Brasil e que, agora, já conhecem por meio da Oficina.

Etapa 3: Integração de conhecimentos culturais

- Pesquisar, junto com os alunos, os seguintes tópicos: O que eram e como surgiram os quilombos? Qual era a finalidade e as principais características de um quilombo? Quais eram as religiões predominante nos quilombos? Quais manifestações culturais existiam nos quilombos?

- Retomar as informações sobre o “Quilombo do Cabula” e pesquisar no Google Earth a localização atual desse espaço geográfico, que se tornou um bairro da cidade de Salvador (BA), e solicitar aos estudantes que conversem com seus familiares, em especial com os mais idosos, para saber se eles conhecem como era a forma de trabalho dos escravizados no Brasil até a abolição da escravidão. Pedir-lhes que apontem o teor dessas conversas no caderno de anotações;

- Fazer uma linha do tempo para calcular há quantas gerações passadas os antepassados da atual geração viveram essa situação desumana e convidar, para uma roda de conversa, um integrante que tenha memórias guardadas desse tempo, transmitidas a ele por seus antepassados, como forma de preservar a memória coletiva da comunidade.

Etapa 4: Conclusões

- Verificar, por meio dos debates, se os estudantes compreenderam e tiveram uma nova visão sobre o tráfico da escravidão no Brasil e a formação dos quilombos. Acolher os comentários dos alunos sobre os aspectos desse período histórico e da escravidão que eles não conheciam;

- Avaliar, oral e coletivamente, os trabalhos realizados durante o Módulo I e as anotações realizadas na caderneta, e incentivar os alunos a seguir com esses registros;

Com este exemplo apresentado, esperamos auxiliar aos docentes na produção dos demais Módulos dessa sugestão de Oficina Literária Temática em prol da descolonização das identidades quilombolas, por meio da ressignificação de seu passado e seu presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, ao longo deste texto, refletir sobre a importância de propor leituras significativas no espaço escolar em geral. Consideramos que aproximar, cada vez mais, a sala de aula da realidade vivida pelos alunos, em especial, com relação à disciplina de Língua Portuguesa, em suas ações voltadas para a leitura, pode contribuir para a ressignificação de espaços, eventos históricos e identidades, de forma a favorecer o desenvolvimento da consciência crítica. O foco dessa ação pode se concentrar, no caso da realidade quilombola, na literatura híbrida de história e ficção infantil e juvenil, amalgamada a outras artes que se voltam à representação ficcional e à cultura quilombola. Assim, a inserção dessa temática nas práticas de leitura pode oportunizar ressignificações do passado para o quilombo e os sujeitos quilombolas na contemporaneidade. As possíveis relações de intertextualidade presentes no trabalho de ressignificações de quilombos e quilombolas na literatura agem como via de estender a arte literária aos tantos possíveis aspectos e circunstâncias da vida cotidiana do aluno. Essa percepção deve ser intermediada pelo docente, na prática leitora proposta, uma vez que os alunos, muitas vezes, não têm a habilidade de inter-relacionar temas e textualidades, mesmo sendo elas de uma temática única.

A exploração da leitura de textos híbridos de história e ficção como estratégia de ressignificação de quilombos e de sujeitos quilombolas em obras da literatura infantil e juvenil brasileira para os alunos do Ensino Fundamental em escolas inseridas em quilombos tem uma grande importância não somente para as comunidades afetadas, mas para toda a sociedade brasileira. Além da relevância do aspecto sociocultural dessa temática, que permite conhecer criticamente nosso passado e entender seus efeitos no presente, há, também, a importância de valorizar um grande número de quilombos brasileiros que estão, hoje, esquecidos pela sociedade.

O objetivo geral de nossas reflexões foi, portanto, o de proporcionar subsídios para a prática de leitura de narrativas híbridas de história e ficção e outras artes a alunos do Ensino Fundamental, em especial àqueles inseridos em escolas de quilombos. Tal objetivo expressa o interesse de alcançar uma prática educativa comprometida com o ideal de descolonização do pensamento há muito presente na sociedade brasileira e, em especial, nas abordagens literárias empreendidas no Ensino Fundamental. Acreditamos que, considerando possíveis desafios, não será tarefa fácil ensinar o estudante a ler de modo a reconfigurar o passado, mas a busca por melhorias na educação é uma luta constante dos professores, em especial daqueles que atuam em escolas de zona rural, em escolas inseridas em quilombos, que são, na maioria das vezes, esquecidas pelo poder público. Embora os aspectos aqui apresentados sejam de caráter geral, incentivamos os colegas professores – no momento de implementação de um projeto de leitura em prol da formação do leitor literário – a direcionarem as pesquisas às especificidades do entorno de seus alunos. Quando este for o de uma escola localizada em um quilombo, essas informações podem ser confrontadas com a situacionalidade dos estudantes e suas famílias. Quando o projeto for implementado em uma escola inserida em outro contexto, sugerimos aos colegas que busquem conhecer a localização do quilombo mais próximo da escola e, a partir desse dado, estabelecer algumas relações da realidade dos alunos em uma e em outra situacionalidade de estudo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC: Educação é a base. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Coords.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 9-23.

CORREIA, R. N. D. *Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais*. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

FANT, C. C. S. *Passos à formação do leitor literário na escola: proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do Ensino Fundamental I*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

FLECK, G. F. *O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção*. Curitiba: CRV, 2017.

FLECK, G. F. O ensino da literatura na escola: entre a tradição e as possibilidades pós-coloniais – o caminho da descolonização. In: PINTO, F. N. P.; SILVA, L. H. O.; MELO, M. A.; AIRES, D. B. (Orgs.). *Ensino da literatura no contexto contemporâneo*. Campinas: Mercado Aberto, 2021. p. 219-236.

LEAL, M. *Tumbu*. Ilustrações de Dave Santana e Maurício Paraguassu. São Paulo: Editora 34, 2007.

LOPEZ, C. J.; PÉREZ ANZOLA, Y. Perspectivas de la historia desde la lírica: poesía histórica de Idea Vilariño (Uruguay) y Julia Otxoa (País Vasco). *Revista EntreLetras*, Araguaína, v. 11, n. 1, p. 52-66, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entrelatas/article/view/8978>. Acesso em: 20 mar. 2023.

LOPEZ, C. J.; PÉREZ ANZOLA; SAAVEDRA MATA, L. B. “A Colón”: aproximación hacia el análisis de las resignificaciones del pasado de América y hacia una crítica descolonizadora. *Revista Fermentum*, Mérida, Venezuela, v. 31, n. 91, p. 588-609, mayo-ago., 2021. Disponível em: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/47417>. Acesso em: 20 mar. 2023.

LOPEZ, C. J.; SANTOS, V. O. A linguagem literária crítica/mediadora das narrativas híbridas na sala – vias de descolonização. *Revista entrelaces*, v. 12, n. 24, 2021, p. 110-126. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/entrelaces/article/view/62745>. Acesso em: 16 mar. 2023.

MACHADO, A. *O tesouro do quilombo*. Ilustrações de Aragão. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MATOS, R. A. *História e cultura afro-brasileira*. 2. ed., 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2012.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. Tradução de Marcos de Jesus Oliveira. *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017a.

MIGNOLO, W. Colonialidade – o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 32, n. 94, p. 1-18, junho/2017b.

NUNES, D. *Bucala: a princesa do quilombo do Cabula*. Ilustrações de Daniel Santana. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Coords.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

PEDRO, F. S. C.; FLECK, G. F.; SANTOS, V. P.; SOUZA, M. C. F. Oficinas literárias temáticas: uma metodologia para a formação do leitor literário e a implementação da interdisciplinaridade no ensino fundamental – anos finais. *Revista Primeira Escrita*, Aquidauana, v. 9, n. 2, p. 41-53, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/16444/12523>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ROCHA, N. *A educação quilombola e a reprodução cultural afrodescendente*. Maringá: Viseu, 2018.

SANT'ANA, M. F. *Passos iniciais à formação do leitor literário: “oficinas literárias temáticas” para o 3º ano do Ensino Fundamental*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

SANTOS, V. P. *A liberdade lúdica na leitura da literatura nonsense: imaginação, criatividade e ludicidade na formação do leitor literário no Ensino Fundamental*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

SOUZA, L. O. C. *Quilombo: identidade e história*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

SOUZA, M. C. F. *Leituras de narrativas no Ensino Fundamental anos iniciais: passos à formação do leitor literário*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

USLAR PIETRI, A. *Cuarenta ensayos*. Caracas: Monte Ávila, 1990.

ZUCKI, R. *Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.