

Educação libertadora e (re)conhecimento do negro: a vez e a voz das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa nas salas de aula

Mariana Sousa Dias

Universidade Federal Fluminense

Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir o estudo das Literaturas Africanas em Língua Portuguesa como importante expressão da educação libertadora, enfatizando a reflexão acerca do sujeito afro-descendente brasileiro. Buscaremos verificar até que ponto esse referencial, como recurso pedagógico, contribui para que o alunado da educação básica possa conhecer melhor sua própria história, produzindo novos conceitos sobre ela e tomando consciência de seu papel de intervenção diante das iniquidades a que se percebe submetido.

Palavras-chave: Literaturas Africanas; Racismo; Brasil; Paulo Freire; Educação.

Abstract

This article aims to discuss the study of African Literature in Portuguese Language in schools as an important expression of an education of liberation, emphasizing a reflection on Brazilian African descendants. We seek to verify to what extent this framework, as an educational resource, helps students to know their own history better, producing new concepts concerning it and becoming aware of its role of intervention in the face of inequities that they perceive they are submitted to.

Keywords: African Literatures, Racism, Brazil, Paulo Freire, Education ..

INTRODUÇÃO

A formação de indivíduos conscientes e participativos ocupa posição de destaque quando se discute a educação pensada em/para uma sociedade pluricultural na contemporaneidade. Composta por diferentes classes sociais, etnias, gêneros, faixas etárias, crenças e costumes em interação, a escola configura-se como engrenagem basilar no tocante à edificação de uma coletividade mais digna, devendo “permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história” (FREIRE, 1980, p. 39). Sobre ela, depositam-se inúmeras expectativas, destacando-se a de que novas gerações possam desenvolver – não apenas em seus discursos mas também em suas práticas – valores norteados pela legitimação da igualdade e dos direitos e deveres de cidadania a todos. Conforme esclarecem Fitoussi e Rosanvallon:

A igualdade é um projeto, um princípio de organização que estrutura o dever de uma sociedade. (...) É um movimento através do qual a sociedade procura libertar, ainda que parcialmente, os indivíduos da sua história para lhes permitir enfrentar melhor o seu futuro, abrindo-lhes um leque de escolhas que certas circunstâncias do seu passado restringiram em demasia. A ideia de igualdade instaura um combate contra o determinismo, a explicação linear do futuro pelo passado. (FITOUSSI; ROSANVALLON, 1997, p. 64-5)

Refletir acerca da procura por novas formas de convivência em prol da igualdade leva-nos a considerar, inevitavelmente, os obstáculos que comprometem o agenciamento de representações e interações sociais mais justas. No Brasil, é notório que a concepção da escola como *locus* de fato universalista esbarra numa trajetória nacional marcada por complexos níveis de subalternidade: se por um lado convivemos com o discurso que nos apresenta como o festivo fruto de várias misturas, por outro presenciamos cotidianamente a naturalização de inúmeras práticas discriminatórias, a hegemonia dos processos de ocidentalização e a massificação das matrizes paradigmáticas e epistemológicas da modernidade sobre nossas instituições.

Orientados por uma perspectiva predominantemente bancária¹, os discursos escolares implícita ou explicitamente com frequência buscam igualar, normatizar e cristalizar sujeitos e saberes, perpetuando relações de trocas díspares entre periferia e centro do sistema. A educação bancária, domesticadora e, em essência, prescritiva, desconsidera diferenças individuais ou experiências de vida. Todos os alunos recebem o mesmo “pacote” de conhecimentos, que se pretende neutro e isento de ideologias, já que pressupõe indivíduos com as mesmas características, num mundo feito de oportunidades justas para todos. Como inegáveis consequências do afastamento entre tais orientações e a(s) realidade(s) do alunado, fracasso, desinteresse, evasão, indisciplina, rebeldia e violência são algumas das expressões frequentemente associadas à educação escolarizada no Brasil, ainda “impregnada pela perspectiva do comum, (...) pelo mito do ‘aqui todos são iguais’ ” (CANDAU, 2000, p. 14).

No intuito de modificarmos esse panorama, torna-se urgente contemplarmos a igualdade, sem, entretanto, cedermos ao jugo da homogeneização. Sabemos que tal iniciativa somente será possível quando a diversidade tornar-se um projeto a ser assumido e incorporado, o que não significa apenas reconhecer a diferença. É preciso desconstruir visões essencialistas, privilegiar a percepção de que nos estruturamos

¹ Utilizamos o termo “educação bancária” de acordo com o que propõe a obra de Paulo Freire (1980; 1987; 2004).

individual e socialmente a partir da relação com o outro e assumirmos, assim, a alteridade como um verdadeiro processo de (auto)conhecimento:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (...). **A alteridade indica-me que tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros:** deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação que terei de mim mesmo (...). **Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro.** (BAKHTIN, 2006, p. 378 – Grifos nossos).

Debruçarmo-nos sobre as demandas de uma educação permeada pelas tensões do mundo globalizado, principalmente em países tomados por grandes desigualdades, leva-nos a questionar a produção da diferença e dos jogos de poder por ela estabelecidos, já que, “a diferença, tal como a identidade, não é um fato (...), é um processo relacional” (SILVA, 2013, p. 101) mediado pela história e pela cultura. É a partir de tal processo que reafirmamos quem somos, com quais grupos nos identificamos, a quais demandas nos encaixamos e de que formas nos articularemos em prol da unidade – e não da uniformidade – social. Atualmente as disparidades são muitas, visibilizadas principalmente por movimentos que reivindicam acesso e reconhecimento político-cultural a variadas coletividades, como as mulheres, os homossexuais, os portadores de deficiência, os moradores de áreas carentes, os indígenas, os idosos, dentre outras, que vêm sofrendo historicamente uma série de rasuramentos simbólicos, discursivos ou mesmo físicos, respaldados por variadas formas de preconceito:

O preconceito é uma atitude cultural dirigida a membros de um grupo ou categoria social. Como uma atitude, combina crenças e juízos de valor com predisposições emocionais positivas ou negativas (...) em áreas como inteligência, motivação, caráter moral e habilidades diversas. Essas diferenças são então julgadas segundo os valores culturais das pessoas de status elevado (...). Finalmente, elementos emocionais como hostilidade, desprezo e temor completam a atitude, criando predisposição (...) para perceber sua própria categoria como socialmente superior. (JOHNSON, 1997, p. 180)

Um dos quadros mais preocupantes quando pensamos os processos discriminatórios no Brasil sem dúvidas é o do preconceito contra o negro. Sabemos que no país o termo “raça” afasta-se do sentido biológico, visto que, pelo prisma científico, não há raças humanas; comumente o vocábulo se reveste da ligação entre o fenótipo negro e comportamentos, práticas e estéticas consideradas desqualificadas. Consitui-se, assim, uma perversa construção: segundo dados do Governo Federal, 51% da população

do país são formados por negros e pardos autodeclarados; estes mesmos sujeitos são os que apresentam menores salários, índices de escolaridade e qualidade de vida². Ainda que não se trate de minoria numérica, a população negra segue tratada como minoria sociopolítica e cultural. Nota-se, portanto, que o legado eurocêntrico perpetua a manutenção de olhares que a desqualificam, uma vez que:

(...) pelas suas características e duração histórica, a relação colonial protagonizada por Portugal impregnou de modo muito particular e intenso as configurações de poder social, político e cultural em suas colônias. (...) **Esta impregnação colonial do poder, longe de ter terminado com o colonialismo, continuou e continua a reproduzir-se. Assim (...), o fim do colonialismo político não determinou o fim do colonialismo social.** (SANTOS, 2006, p. 212 – Grifos nossos)

Ao consideramos tal questão no ambiente escolar, a principal evidência dessa asserção é a invisibilização de África, de suas populações e de suas contribuições para a formação nacional brasileira. Mesmo que, como toda sociedade colonizada, o país seja essencialmente híbrido, nossas ligações com o continente foram obliteradas pela coerção das narrativas portuguesas durante séculos, e a associação restrita do negro a estigmas como o exotismo, a miséria e a escravidão deflagra os cenários frequentemente configurados por/para brasileiros:

O modo como a África é vista ou a imagem que dela nos é dada para consumo constitui um exemplo marcante do colonialismo cultural. Apresentada como uma totalidade amorfa, onde a diversidade só é mostrada pela atomização tribal, a África é analisada ainda em termos discriminatórios. (...) No estudo da formação de nossa nacionalidade, a participação dos africanos e de seus descendentes é relegada a uma “contribuição ao folclore, à culinária e ao misticismo”. A África permanece para a maioria dos brasileiros reduzida a uma imagem simplificada por quatro ‘T’s: tribo, tambor, terreiro e... Tarzan. (PEREIRA, 1978, p.16)

Partindo do panorama brevemente esboçado, fica claro que muito deve ser pensado e feito dentro e fora das salas de aula para garantirmos a construção da igualdade. Neste sentido, o presente artigo enfoca a problematização do preconceito contra o sujeito negro na contemporaneidade, com o objetivo de fazer com que os estudantes, tanto negros como não negros, (re)conheçam as contribuições de África para a constituição identitária do país, especificamente por meio do ensino de literaturas africanas em Língua Portuguesa. Ao trazermos autores de países aos quais somos ligados pelo idioma e pela história, desejamos promover, a partir da mediação dialógica,

² Dados da Secretaria de Assuntos Estratégicos. Disponível em: <http://www.sae.gov.br/site/?p=11130>. Último acesso em 03 de agosto de 2016.

uma ressemantização que viabilize representatividades mais justas da afrodescendência e do negro brasileiro.

Ao pensarmos a situação do negro e a incipiência da abordagem de África nas escolas, nosso ponto de partida é a crucial reflexão de Walter Benjamin, ao teorizar o processo de transmissão da cultura. Segundo o crítico:

Os que num momento dado dominam são os herdeiros de todos os que venceram antes. A empatia com o vencedor beneficia sempre, portanto, esses dominadores. (...) **Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento de barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura.** (BENJAMIN, 1994, p.225 – Grifos nossos)

Com sua transmissão condicionada por uma rede de escolhas discursivo-ideológicas, os fatos jamais são devolvidos em sua inteireza; a história, enquanto instância seletiva, não pode dar conta de todos os acontecimentos e pontos de vista. Comprometidos com o papel político da educação, sabemos que resgatar a fala do sujeito obliterado é, acima de tudo, um ato de democratização. Reconhecemos que a luta contra o preconceito não é responsabilidade apenas da escola. Entretanto, nela encontramos a potencialidade da re(a)presentação de África, o que significa considerar a ruptura com o teor excludente que respalda sua marginalização.

Em termos legais e acompanhada por medidas como a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR), do programa de apoio aos núcleos universitários de estudos afro-brasileiros (UNIAFRO) e a instituição de cotas raciais, foi sancionada pelo ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva em 9 de janeiro de 2003 a Lei 10.639/03, que institucionaliza o ensino de África nos níveis Fundamental e Médio, após décadas de reivindicações do Movimento Negro. A necessidade da criação de uma lei que buscasse garantir o reconhecimento do continente nas salas de aula sinaliza que o Estado brasileiro assume o racismo e as dificuldades que envolvem a construção de identidades afro-brasileiras como problemas estruturais em nosso país. Por instituir uma modificação legislativa, a Lei 10.639 torna indispensável o estímulo à pesquisa desses conteúdos dentro e fora da Academia: seu advento, além de propiciar a revitalização do diálogo com as matrizes culturais africanas, oficializa a urgência dessa iniciativa.

Pensar a elaboração de planos de aula que contemplem as literaturas africanas implica compreender que a Lei 10.639/03 é um desafio. Para que não se torne letra-morta, é preciso não apenas incluir novos conteúdos, mas reestruturar as metodologias de ensino, os objetivos tácitos e explícitos dos planos de aula e as estratégias de aprendizagem. Mostra-se necessário, em particular, levantar um questionamento capital:

se há uma lei que determina o ensino de África, sancionada há mais de dez anos pelo Governo Federal, por que sua presença nas escolas ainda é tão incipiente?

A nosso ver, as dificuldades relativas à implementação da Lei fundamentam-se, inicialmente, em quatro aspectos centrais. O primeiro deles diz respeito à falta de investimentos em qualificação adequada por parte dos cursos de ensino Normal e Superior voltados à formação docente. Pautados por uma perspectiva ainda beletrista dos conteúdos e das abordagens didáticas, tais instituições acabam por negligenciar o estudo das literaturas africanas, comprometendo a capacitação dos futuros professores e o desenvolvimento de experiências de subsídio. O segundo fator liga-se à incipiência de livros, reportagens, vídeos e materiais referentes à temática no espaço escolar. Se pouco é conhecido sobre África em seus tempos passados, geralmente reduzidos a um prisma mítico de “ancestralidade”, menos ainda se sabe sobre os contextos pós-coloniais e as atuais demandas de povos que, assim como nós, buscam superar tanto as marcas deixadas pelo modelo colonial quanto as crises propiciadas pelo avanço desenfreado do sistema capitalista. O terceiro ponto está na falta de ações do próprio governo no sentido de fiscalizar a aplicação da lei, que não é articulada a medidas que garantam o acompanhamento de sua presença nas salas de aula, tornando sua aplicação, quando há, consideravelmente irregular, em especial se considerarmos todas as peculiaridades de um país tão grande quanto o Brasil. O quarto, e mais relevante – por influenciar diretamente a fixação dos anteriores –, encontra-se na exclusão presente nos próprios currículos formais e ocultos, mascarada pelo alardeado mito da democracia cultural / racial em nosso país. Os efeitos desse discurso sobre a educação são graves, na medida em que obliteramos a noção de que “a pergunta importante não é ‘quais conhecimentos são válidos?’ , mas sim ‘quais conhecimentos são *considerados* válidos?’ ” (SILVA, 2013, p. 148 – Grifos do autor). Para nós, a proposta de democratização dos currículos e atuações deve adequar-se às demandas de uma sociedade híbrida. Neste sentido, Vera Candau apresenta-nos como possibilidade de intervenção que vai ao encontro do ensino de literaturas africanas a teoria curricular intercultural, por ser aquela que:

Se situa em confronto com todas as visões diferencialista que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Parte da afirmação de que, nas sociedades em que vivemos, os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente. É consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes na nossa realidade e no plano internacional. (CANDAU, 2005, p. 32)

Uma vez que consolida a prática educacional e que serve como ponte entre sociedade e escola, o currículo é um construto de linguagem, logo, de significação, tendo claro sentido político ao institucionalizar a maneira como interpretamos a tradição e construímos significações. A problematização dos currículos nos faz pensar, por exemplo, por que o negro chega à sala de aula não como o humano negro, mas como o objeto escravo, no passado, ou o marginalizado das grandes cidades, no presente, destituído de uma trajetória e de interações sociais diferenciadas. De que formas aparecem, ainda, as contribuições do negro nas áreas de tecnologia, saúde e ciência, campos afastados da imagem folclórica a que normalmente associamos a cultura africana? Fica claro que não é fácil construir uma identidade negra positiva diante de um “imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual, representados como rebeldes, maloqueiros, preguiçosos e violentos” (GOMES, 2002, p.5). Falar sobre os afrodescendentes em datas específicas, como o 13 de maio ou o 20 de novembro, conforme é recorrente, não basta. A visibilidade desses sujeitos deve fazer parte da rotina escolar, integrando o processo educativo.

Neste sentido, mostrar aos alunos que a África produz literatura, especialmente em Língua Portuguesa, é fundamental. Elemento frequentemente considerado prisma de uma coletividade, a literatura é lugar fronteiriço, hibridização onde se mesclam teorizações produzidas em diferentes campos disciplinares. Surge, dessarte, como um dos melhores caminhos para se conhecer outros meios sociais, já que simbolicamente reflete manifestações, características e anseios.

Antônio Candido reforça que a literatura é um direito de todo ser humano, pois o torna consciente acerca do respeito e do reconhecimento indispensáveis tanto para nós quanto para o outro:

Entendo 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 outro, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, a percepção da complexidade do mundo e dos seres. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a sociedade. (CANDIDO, 2004, p. 80)

A potencialidade da literatura está justamente no fato de que ela não se esgota no texto, uma vez que confere a autonomia de interagir com e refletir sobre a diversidade. A incursão fornecida pelas escritas de Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe permite que o aluno possa construir seus próprios olhares sobre as realidades africanas. Leva-o a perceber similaridades, diferenças e

marcas identitárias que implicam diretamente na valorização da afrodescendência e do negro brasileiro, por meio do descobrimento de ligações até então deixadas de lado. Cabe difundirmos a leitura literária de África, mostrando aos estudantes que “quando temos a oportunidade de estudar as literaturas africanas de Língua Portuguesa, estamos buscando as articulações entre ideologias, culturas e práxis artísticas” (ABDALA JUNIOR, 2007, p.29-30) baseadas numa formação intercultural integrada que transporta-nos para o(s) espaço(s) do(s) outro(s).

É válido ressaltar que as independências tardias desses países contribuíram para o desenvolvimento de uma trajetória literária caracterizada por uma vasta escrita de resistência cultural, protesto e combatividade iniciada a partir da década de 40 do século passado (impulsionada, em particular, pela influência da Negritude de Aimé Césaire sobre os jovens da Casa dos Estudantes do Império, associação de universitários colonos que iam estudar na metrópole). Mesmo passada a fase de euforia diante da ruptura com o sistema colonialista, os escritores contemporâneos – referimo-nos neste ponto às produções pós-80 – das nações recém-formadas, escolhidos para a nossa pesquisa, apresentam-nos uma literatura reflexiva, que transita entre o colonial e o pós-colonial para pensar a afirmação da africanidade frente à suposta superioridade europeia ao longo de séculos. Temos, assim, falas que nos mostram simultaneamente o presente e o passado dos países abordados, oferecendo-nos um rico panorama permeado pelo resgate das memórias coletivas. Tais contra-discursos refutam a historiografia oficial advinda do colonizador, a qual traça o africano como mero subjugado. Somos levados a sujeitos que buscam para si o lugar da enunciação e que apresentam diretamente suas trajetórias, suas demandas e seus anseios:

(...) a relação história / ficção, sendo uma constante nas literaturas que emergem de situações conflituais em processo de automatização (política, cultural, social), é, nas literaturas africanas em Língua Portuguesa, singular. **Essa singularidade advém do fato de que pela literatura se vai escrevendo também as memórias coletivas do país.** (MATA, 2009, p. 195)

O ensino de literatura constitui-se como processo essencialmente investigativo e dialógico, e é a partir dele que teceremos considerações acerca de como as interações que envolvem educador, educando e texto podem gerar novos olhares sobre a afrodescendência e o sujeito negro. Estamos tratando aqui não somente do diálogo leitor-texto, mas também daqueles que o acompanham: leitor-autor, leitor-personagem, leitor-realidade textual, leitor-realidade social, leitor-contexto de enunciação, leitor-

sociedades africanas, leitor sociedade brasileira, leitor-professor e leitor-leitor são apenas algumas das muitas relações identificáveis neste verdadeiro exercício polifônico.

Uma vez que Paulo Freire entende a educação como atividade que depende do ato comunicativo para a construção do conhecimento, sua forma de pensar encontra paralelo em Mikhail Bakhtin, cuja obra pauta-se pelo estudo da dialogicidade. Segundo o linguista russo, “a palavra é fenômeno ideológico por excelência” (...), modo mais puro e sensível de relação, constituição e evolução social” (BAKHTIN-VOLOCHINOV, 1988, p. 36). Desta forma, nenhum ser humano é determinado previamente, construindo-se à medida que se comunica e que, a partir desse processo, toma consciência do mundo, pois “não foi a educação que fez homens e mulheres educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade” (FREIRE, 2004, p. 58). Abrindo-se ao outro e ao mundo, confirmamos sempre mais sua finitude, por deixar-se questionar e pôr a si mesmo questionamentos em busca de novas respostas para o sentido de sua existência com o outro e com o mundo. Nosso recorte teórico destaca que o sujeito, a sociedade e a prática educativa não são estruturas fechadas e que as instâncias ideológicas orientam o desenvolvimento de nossas interações, reforçando a concepção do diálogo como a essência da (trans)formação individual e coletiva. Partindo das condições de vida com as quais interage, ele é capaz de modificar o mundo pela sua ação intencional e de, sobretudo, humanizá-lo (considerando o já apresentado sentido de humanização explicitado por Antonio Candido).

A educação libertadora de Paulo Freire mostra-nos que a atuação transformadora é aquela que vai na contramão da dominação ao propor o abandono da perspectiva bancária, que trata os alunos como “vasilhas”, “recipientes” a serem “preenchidos”, sem trazer à tona discussões sobre as estruturas sociais. Partindo do pressuposto de que a educação não pode ser um enunciado isolado ou monológico, há práxis libertadora, com proposta formativa do ser e de todo seu valor relacional apenas no ambiente que legitima todos os sujeitos como produtores de sentidos e saberes:

Enquanto na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isso não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, **na prática libertadora, problematizadora, dialógica por excelência**, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos (FREIRE, 1987, p. 102 – Grifos nossos).

Fica claro que a elaboração e a organização dos conteúdos programáticos, bem como das práticas, deve definir-se por meio da interlocução, como elemento de reflexão acerca da perpetuação de discursos alienados e alienantes. Pensando o docente como um mediador do processo ensino-aprendizagem, que valoriza a vivência e a trajetória dos educandos, levamos em conta a possibilidade de que o alunado, a partir dos temas gerados pelo contato com as literaturas africanas, possa se apropriar dos conhecimentos escolares e extraescolares com visão crítica, convidativa à discussão de temas como igualdade, identidade, cultura e o combate às diversas formas de preconceito:

Nos encontramos imersos nos universos de discursos que nos precederam, internalizamos dos discursos que participamos expressões e compreensões pré-construídas, num processo contínuo de tornar intraindividual o que é interindividual. **Mas a cada nova expressão/compreensão pré-construída fazemos corresponder nossas contrapalavras, articulando dialogicamente o que agora se apreende com as mediações próprias do que antes já fora apreendido.** (GERALDI, 2010, p. 126 – Grifos nossos)

A perspectiva dialógica trabalha, articuladamente, com reflexão e ação. A partir dessa abordagem, torna-se possível confrontar discursos fatalistas e buscar a desautomatização de pensamentos que embasam pré-conceitos para propiciar mudanças estruturais significativas aos cidadãos brasileiros. Assim como o ser humano é inacabado, alterando-se permanentemente, inacabada é sua realidade, pressuposto que supera a visão determinista que o reduz a objeto da história. Conscientizamo-nos, desta forma, acerca da diretividade de todos os sujeitos envolvidos na prática educativa e do poder de intervenção que assumimos diante do comprometimento com a desconstrução de iniquidades sociais, especificamente voltando-nos à formulação de contrapalavras que ressignifiquem o lugar do negro em nosso país.

REFERÊNCIAS

ABDALA JUNIOR, Benjamin. *Literatura, história e política - Literaturas de Língua Portuguesa no século XX*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____; VOLOCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Hucitec, 1988.

BENJAMIN, Walter. “Sobre o conceito de história”. In: *Obras Escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CANDAU, Vera Maria. *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. (Org.). “Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios”. In: *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004.

FITOUSSI, Jean-Paul.; ROSANVALLON, Pierre. *A Nova Era das Desigualdades*. Oeiras: Celta Editora, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. *Conscientização: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

GOMES, Nilma Lino. “Educação e identidade negra”. In: *Aletria – revista de estudos de literatura. Alteridades em questão*. Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.6, nº 9: 2002, p. 38-47.

GERALDI, João Wanderley. *Ancoragem - Estudos Bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

JOHNSON, Allan. *Dicionário de Sociologia: guia prático de linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

MATA, Inocência. “Literaturas africanas de Língua Portuguesa: redes de cumplicidades, perversas fronteiras”. In: *Silêncios e Falas de Uma Voz Inquieta*. Lisboa: Mar além, 2009.

PEREIRA, José Maria Nunes. “Colonialismo, racismo, descolonização”. In: *Estudos Afro-asiáticos*. Revista Cândido Mendes, nº 2: 1978, p. 47-53.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Porto: Afrontamento, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

A AUTORA

Mariana Sousa Dias é doutoranda em Estudos Literários, mestre em Literaturas Portuguesa e Africanas de Língua Portuguesa (2013) e graduada em Letras - Português / Literaturas (2010) pela Universidade Federal Fluminense. Ocupa os cargos de Professora I - Língua Portuguesa, pela Prefeitura Municipal de Itaboraí (2011 - atual) e de Professora I - Língua Portuguesa, pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (2014 - atual).

E-mail: marianasousadias@yahoo.com.br

