

JOSÉ CRAVEIRINHA E AGOSTINHO NETO NA ESCOLA BRASILEIRA: LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO E O ENSINO DE LITERATURA

Larissa da Silva Lisboa Souza¹
Rodrigo Valverde Denubila²

Na presente edição, em que se privilegia a importância de José Craveirinha e Agostinho Neto, as discussões sobre esses autores africanos tentam não apenas a compreensão do passado de Moçambique e Angola, mas, sobretudo, o que a potência da produção estética de cada um implica no presente. Por isso, nos olhares sobre as atuais problemáticas do contexto brasileiro, como os desafios e as complexidades envolvidas nas políticas de

1 Professora Adjunta no Departamento de Estudos da Linguagem (DEL) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: larissa.lisboa@ufla.br

2 Professor Adjunto no Núcleo de Teoria Literária e Literaturas de Língua Portuguesa (NUCLIT) do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: E-mail: rodrigo.denubila@ufu.br

reparação histórica, faz-se ainda mais crível a urgência de que os textos desses escritores sejam visibilizados. Nessa perspectiva, este artigo objetiva tecer reflexões acerca da importância e apropriação da mensagem lírica presente nas literaturas dos dois artistas na escola brasileira.

Em *Memórias da plantação*: episódios de racismo cotidiano, Grada Kilomba (2019) pondera acerca dos mecanismos coloniais que perpassam as sociedades contemporâneas, e, por conseguinte, elucida-nos sobre o Brasil. Na retomada do pensamento de Paul Gilroy, presente em *O Atlântico Negro*, a estudiosa afirma a necessidade da descolonização do pensamento seja do sujeito que é vítima do racismo, como do *próprio* racista. Quanto ao segundo, há uma trajetória a ser percorrida ligada à consciência enquanto indivíduo privilegiado no contexto racista, sendo “negação, culpa, vergonha, reconhecimento e reparação” os estágios delimitados pela teórica (KILOMBA, 2019, p.41-46). Somente por intermédio desses estágios, tal indivíduo seguirá rumo à descolonização do imaginário, conseqüentemente, a descolonização da sociedade.

Baseando-nos nessas categorias, formulamos esta indagação: em qual desses estágios estaria o Brasil? Ainda que existam políticas de inclusão, fruto dos processos de redemocratização, os quais legitimam essas pautas, a entrada na representatividade política de membros das maiorias sociais, mas que constituem historicamente minorias políticas, como mulheres e negros, faz com eles deem vazão a políticas como as cotas universitárias, por exemplo. À medida que essas ações reparatórias acontecem, concomitantemente, o racismo estrutural qualificador do Estado brasileiro ganha mais visibilidade (ALMEIDA, 2019). Os recentes ganhos, portanto, enquadrariam o Brasil no último estágio, o da reparação. Todavia, as estruturas de poder da sociedade ainda se constituem através dos primeiros estágios.

Na esteira desse pensamento, as reflexões sobre José Craveirinha e Agostinho Neto se fazem necessárias, visto suas obras artísticas potencializarem ações integradoras que

estabelecem contranarrativas frente à história colonial. O estudo de suas poesias na escola brasileira, assim, está para além da apropriação da literatura à aprendizagem da língua (seus mecanismos etc.), como possibilita a compreensão da experiência colonial ainda vivenciada, inclusive, por muitos estudantes negros.

As reflexões aqui construídas, portanto, dialogarão com a teoria do Letramento Racial Crítico, que tem como objetivo discutir, como parte dos estudos de Letramento, a aprendizagem da leitura adotando uma perspectiva racializada. O presente artigo apresenta reflexões críticas que priorizam o ambiente escolar enquanto espaço privilegiado à desinstitucionalização do racismo institucional. Ou seja, como mecanismos-chave para a descolonização de imaginários e da sociedade. Para tal, entendemos que uma das ferramentas basilares para esses processos consiste na apropriação de textos literários de autores africanos de língua portuguesa – e de suas realidades histórias – como reparação, inclusive, da experiência colonial brasileira.

Superando o racismo institucional na escola brasileira

A relação entre poder e saber equivale a um dos pontos basilares do pensamento de Michel Foucault (2010). Desse modo, a escola pode ser observada, a partir de uma perspectiva foucaultiana, como lugar da institucionalização dos cerceamentos das sociedades, por meio de mecanismos de poder que moldam e padronizam mentalidades e condutas pela relação entre conhecimentos, práticas e moralidades. Em diálogo com esse pensamento, o racismo integra-se como constituinte das macroestruturas políticas, econômicas, sociais e culturais que resultam em formas de preconceito nas relações de poder (KILOMBA, 2019).

No contexto brasileiro, nota-se a falta de políticas inclusivas voltadas, principalmente, aos negros, os quais não foram politicamente integrados com ações voltadas aos danos históricos desde a abolição da escravidão, em 13 de maio de

1888, até praticamente o final o século XX e início do XXI, quando acontecem as primeiras políticas ráticas, a exemplo da emblemática Lei 10.639 de 2003, a qual estabelece o ensino de história e cultura afro-brasileira e, posteriormente, a Lei 11.645 de 2009, que inclui os povos indígenas. Apesar dessas práticas legais, evidencia-se o *continuum* colonial qualificador das macroestruturas do país. E, no atual contexto globalizado e liberal, em que a falaciosa afirmação de que estamos todos integrados e temos as mesmas condições, invisibiliza as problemáticas de desigualdades herdadas do período colonial. Por isso, as escolas têm inúmeros desafios, sendo um deles o trabalho com as discussões de racialidade, pois se a escola espelha aspectos da sociedade, portanto, a alteração do cenário do racismo estrutural passa pela modificação de conteúdo e de práticas transmitidos nesse local de potencialização do poder e saber.

A institucionalização do racismo faz-se presente através de diversos dispositivos, seja nos Planos de Ensino arquitetados; nos materiais pedagógicos escolhidos e na falta de formação de profissionais para abordar os conteúdos críticos ou mesmo em lidar com conflitos. Tais pontos lançam luz a violências não questionadas ou não resolvidas. Faz-se necessário refletir, pois, sobre particularidades dessa instituição no Brasil: a escola é, em inúmeros contextos, o único espaço em que muitas crianças e adolescentes têm acesso a uma série de conhecimentos nunca ou pouco explorados em suas vidas.

Para elucidarmos essa afirmação, traremos um relato que ilustra a discussão. Conversando com um professor de literatura de uma escola da elite paulistana, que abordara o livro *Nós matamos o cão-tinhoso*, do escritor moçambicano Luis Bernardo Honwana (2008), este comentou que, assim que levou a proposta de estudo para sua turma do terceiro ano do ensino médio, um aluno questionou a atitude, trazendo a seguinte interrogação: por que eles teriam que estudar uma obra literária de um país que não tinha nenhuma relevância no atual contexto global?

A pergunta interessa, pois ilumina as formas como o racismo institucional molda a instituição escolar. Na visão do

aluno, inserida nas macroestruturas de poder, Moçambique não faz parte dos grupos de países privilegiados, logo, não há necessidade alguma de um estudo que se debruce sobre essa realidade. Assoma-se a isso a relação de Moçambique com a escravidão africana e com as populações brasileiras negras. A estrutura preconceituosa, portanto, assim se fez (i.) na negação do desconhecido e (ii.) no medo do abalo das relações racistas preestabelecidas (KILOMBA, 2019).

Tal episódio, outrossim, elucida quanto à nossa necessidade de desconstrução da ideia de que a escola como único espaço de conhecimento apenas para comunidades carentes, por exemplo, que não têm acesso à grande parte das benesses. Como observado por meio desse relato, a escola brasileira é lugar de acesso a diversos tipos de conhecimento, ampliando a visão de mundo de estudantes, inclusive das camadas mais privilegiadas - as quais se confrontam com essas questões, justamente porque tensionam os seus espaços de poder.

Mais interessante, contudo, foi a reflexão do professor sobre a pergunta. Por intermédio dela, ele compreendeu a necessidade não apenas de oferecer a obra artística aos alunos, mas também de reformular a visão preconceituosa sobre Moçambique. Para tanto, o professor iniciou uma série de pesquisas sobre a história do país, oferecendo aos alunos diversos materiais de apoio, em diálogo com pesquisadores da História da África e dos Estudos Literários, com o objetivo de ambientá-los quanto às realidades contemporâneas do contexto africano, construindo, assim, novas visões descolonizadas.

Acreditamos, portanto, que a escola pode se tornar lugar de confrontos dessas relações de poder. Desvencilhando-nos, assim, do pensamento de Foucault, na busca pela compreensão da instituição escolar como potencialidade de consciência, criação e transformação das realidades, mas sem escamotear as problemáticas constituintes.

Superar o racismo na escola, nessa perspectiva, também se faz através de escolhas que descolonizem o pensamento da comunidade escolar. E a busca cada vez maior de suportes à

compreensão da História da África, mais especificamente dos processos de descolonização de Angola e Moçambique, torna-se um dos mecanismos efetivos para essa transformação.

Letramento Racial crítico como suporte à desinstitucionalização do racismo

Os estudos sobre o Letramento relacionam a leitura junto às práticas sociais, para além de decodificação da palavra, e são constituintes dos recentes processos políticos de redemocratização no país. No artigo “Tal BNCC, qual ensino de literatura?”, Rildo Cosson (2021) pondera sobre como a década de 1980 tornou-se conhecida como a “fase heroica” dos estudos sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil, visto ser o primeiro momento em que se diagnosticou uma crise de leitura atribuída ao ensino tradicional. Como resultado, as teorias linguísticas e literárias passaram a questionar o posicionamento elitista dos cenários educacionais, construindo estudos que propusessem ferramentas ao ensino universalizante, ou seja, de acesso a todos os cidadãos.

Inseridos nas discussões iniciais sobre o Letramento, alguns críticos, baseando-se em Paulo Freire (na educação enquanto caminho fulcral à liberdade de expressão, aliada aos preceitos éticos de cidadania), adicionaram alguns elementos aos estudos, através da terminologia “Letramento Crítico” (SOUZA, 2011) – com o objetivo de, não apenas, pensar a aprendizagem da língua em seus múltiplos contextos de socialização, como também na importância da criticidade para compreender esses diversos contextos, na busca pela emancipação do pensamento, transformando, portanto, as práticas de leitura.

Nesse sentido, o teórico Lynn Mario T. Meneses de Souza (2011) enfatiza a necessidade de preparar o educando para os confrontos com as diferenças torna-se objetivo pedagógico do Letramento Crítico. Assim, ler criticamente objetiva

[...] desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados

significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sóciohistórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto está inseparável de nosso próprio contexto e os significados que dele adquirimos. É assim que podemos apreciar em toda a sua plenitude a complexidade da relação freireana palavra-mundo. (SOUZA, 2011, p. 1)

Como parte dos estudos do Letramento Crítico chegou, muito recentemente ao Brasil, outra terminologia, qual seja, o Letramento Racial Crítico (LRC). A teoria surge no contexto estadunidense apoiada na Teoria Racial Crítica (TRC) da década de 90, a qual tinha como objetivo a discussão da centralidade da raça na compreensão de narrativas e contranarrativas expostas em diversos contextos (LADSON-BILLINGS & TATE, 1995). Como ramificação da TRC, no âmbito educacional, foi criado o LRC (MOSLEY, 2010), que parte da centralidade da raça, proposta pela TRC, para compreender os procedimentos racializados nos processos formativos de leitura, ou seja, nas práticas de letramento na escola. Dentre as propostas do LRC está o gênero autobiográfico como suporte à discussão, pois esse potencializa, principalmente, pela vocalização em primeira pessoa e pelo factual, a visibilidade de questões relacionadas à raça, principalmente, através das experiências de pessoas negras. No Brasil, o LRC traz reflexões a partir de entrevistas com professores de línguas, no estudo crítico de suas experiências racializadas no ensino (FERREIRA, 2014; RIBEIRO, 2019). Segundo as autoras, as narrativas expostas são estudadas enquanto parte de contranarrativas descolonizadas, as quais potencializam ou a visibilidade das violências e problemáticas do racismo, ou mesmo em proposições que sugiram a sua superação.

Com base nessa breve explanação sobre o Letramento Racial Crítico, acreditamos que se estabeleça um interessante diálogo dessa terminologia com os estudos literários na escola. Afinal, se a relação entre literatura e ensino se insere em um extenso e frutífero debate, trabalhar os textos africanos de língua

portuguesa a partir dos estudos do LRC, portanto, requer refletir sobre o ensino de literatura na escola em suas centralidades raciais, ou seja, por meio de mecanismos específicos de atividades pedagógicas em que o texto literário torna-se central, na busca por questões que levantem as múltiplas possibilidades de trabalho voltadas às questões étnico-raciais. Os textos artísticos de José Craveirinha e Agostinho Neto, assim, serão exemplares na discussão.

José Craveirinha e Agostinho Neto na escola brasileira

Os estudos sobre Agostinho Neto e José Craveirinha baseiam-se, grosso modo, em intersecções entre suas vivências militantes junto às experiências artísticas, uma vez que suas produções estão inseridas em reflexões do contexto africano de língua portuguesa a partir da década de 40 do século XX, importante período de efervescência política e cultural.

Ainda na experiência da dominação portuguesa, esses territórios, até então considerados “ultramarinos”, vivenciavam não apenas o sistema colonial, mas o que Perry Anderson (1966) compreende, em *Portugal e o fim do ultracolonialismo*, como regime “ultracolonialista”. Enquanto nas primeiras décadas do século XX, surgiram os movimentos anticoloniais em diversos territórios africanos, resultando em suas libertações, na contramão desses contextos estavam os territórios africanos de língua portuguesa, pois Portugal reafirmava o seu lugar como nação colonizadora, construindo novos mecanismos de exploração e violências, principalmente no período salazarista, como o Ato Colonial de 1930.

Diferentemente dessa perspectiva cerceadora, surgia uma escrita literária originária da imprensa contestatória das primeiras décadas do século XX. Nesse sentido, Maria Nazareh Fonseca e Terezinha Moreira (2007) entendem, em “Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa”, que a década de 1940 qualifica um momento de ruptura pela publicação da revista *Clareza* (1936-1960) em Cabo Verde, do livro de poemas *Ilha de nome santo* (1942), de Francisco José Tenreiro, em São Tomé

e Príncipe, pelo movimento *Vamos descobrir Angola* (1948), bem como pela publicação da revista *Mensagem* (1951-1952) em Angola.

O movimento dos *Novos Intelectuais de Angola*, sob o lema “Vamos descobrir Angola” (1948), é considerado o início da chamada fase de consciência nacional. Desse grupo, surge a “Geração de 50” - intelectuais que propunham estratégias de modernização da escrita literária angolana, a partir da influência dos movimentos de resistência políticos e culturais, como o Pan-africanismo, a Negritude, além do Modernismo brasileiro.

Agostinho Neto - médico, escritor, político e militante pela descolonização dos países africanos de língua portuguesa, tornando-se, inclusive, o primeiro Presidente de Angola - foi um dos principais intelectuais angolanos partícipes da Geração de 50; e sua produção literária é parte da transição ao chamado “Nacionalismo Cultural e Político” (KANDJIMBO, 2014, p.34).

Autor de seis livros de poesia (2 deles publicados postumamente), segundo Inocência Mata³, em grande parte de seus textos há um caráter messiânico, porém, não na palavra atrelada apenas à perspectiva religiosa (visto o autor ter vindo de uma tradição familiar metodista), como a uma visão profética constituinte de um posicionamento político-ideológico marxista. Por isso, ainda segundo a teórica, a produção poética de Neto tematiza a experiência e a vivência dos indivíduos, na redefinição de uma memória cultural construída pela sua geração; e em busca de uma memória coletiva.

Também como construto da memória coletiva podemos inserir grande parte da produção literária do escritor moçambicano José Craveirinha, principalmente nas publicações das décadas que antecedem a libertação de Moçambique, em 1975. Jornalista, escritor, ensaísta, bem como militante pela descolonização, Craveirinha é considerado um dos principais nomes da escrita literária do país, sobretudo no campo da poesia. E inúmeros são os estudos sobre seus textos, assim como suas participações em Associações Culturais e Políticas, a exemplo da Associação Africana, que, segundo Fátima Mendonça, foi

³ Conferência intitulada “Ficções da memória na poesia de Agostinho Neto”, realizada pela Academia Angolana de Letras, no dia 22 de setembro de 2022, no formato online.

um dos espaços de constituição dos ideais nacionalistas do país (MENDONÇA, 2004, p.3).

Como Agostinho Neto, José Craveirinha faz parte da geração de intelectuais nacionalistas que muito contribuiu ao debate da descolonização através da literatura, principalmente, por meio da produção estética que circulava em periódicos coletivos. Autor de sete obras em língua portuguesa publicadas em vida, além de obras em outras línguas e de algumas edições póstumas, alguns de seus textos saíram na revista *Mensagem* angolana, bem como célebres poemas na revista *Mensagem*, da Casa dos Estudantes do Império, de Lisboa.

No ensaio “José Craveirinha, da Mafalala, de Moçambique, do mundo”, Rita Chaves (1999, p. 149) apresenta alguns pontos de contato entre o escritor moçambicano e Agostinho Neto, em especial, a apropriação das experiências culturais e políticas que reinterpretavam as vivências negras no mundo, seja no continente africano, seja na diáspora:

[...] Ultrapassando tempos e espaços, os ritmos espalhados pelos negros que da África saíram pelo mundo constituíam um elemento de identidade entre os oprimidos em luta contra a dominação. Juntava-se ao poeta e companheiro angolano Agostinho Neto e à Noémia de Sousa, sua irmã Carol, a quem dedica o poema acima transcrito, na saudação aos que perambulavam por outras terras com uma parte do coração em África. O Harlen, Chicago, Havana e o Brasil eram importantes pontos de referência na medida em que apontavam para uma saudável e necessária resistência contra o apagamento dos chamados valores de raiz.

Compreendemos, assim, que o diálogo entre algumas obras artísticas dos dois escritores, as quais ambientem as questões relacionadas às experiências negras e afro-diaspóricas, apresenta-se como um liame ao trabalho dessas literaturas na escola, visto proporcionar a apropriação das ferramentas do Letramento Racial Crítico à construção de planos de aula.

A leitura e estudo de seus textos artísticos na escola brasileira, nesse sentido, parte de algumas escolhas caras não

apenas quanto à inserção de aspectos da História da África, como proposto pelas leis 10.639/03 e 11.645/08. É preciso enegrecer algumas importantes informações, a saber:

1. trata-se da escolha de obras literárias de escritores africanos;
2. trata-se da escolha de obras de escritores africanos negros⁴;
3. trata-se da escolha de obras de escritores africanos negros com escritas em língua portuguesa;
4. trata-se, por fim, da escolha de obras de escritores africanos negros com escritas em língua portuguesa e com engajamento político relacionados à descolonização.

Por que essas considerações são relevantes no contexto educacional brasileiro? Ora, a escolha de obras artísticas africanas parte de posicionamentos críticos e políticos relacionados às lutas democráticas que dão visibilidade as experiências coloniais ainda vivenciadas nos cotidianos escolares, através de novas formas de conhecer, compreender e se apropriar dos saberes africanos desvencilhados do imaginário colonial (exótico, distanciado, tendencioso, xenofóbico, racista etc.).

Ainda que já existam cursos de formação e aperfeiçoamento de História da África aos profissionais da educação, a literatura surge como parte mínima, seja para ambientar alguma discussão histórica, seja para ilustrar determinada temática. Logo, o necessário estudo aprofundado das literaturas africanas de língua portuguesa ainda é invisibilizado no cenário de transformações educacionais que as leis propõem. Tal ponto nos leva a ponderar sobre mecanismos para aperfeiçoarmos as ações propostas pela lei 11.465 de 2008.

Ademais, no imaginário racista da atual sociedade brasileira em que negros ocupam lugares desvalorizados,

4 Sobre José Craveirinha, consideramos o autor enquanto um homem negro quanto à particular discussão brasileira que compreende o sujeito “pardo”, por exemplo, na categoria “negro”, rejeitando, portanto, a primeira terminologia, bem como suas variáveis, a exemplo de “mestiço”.

legitimar obras artísticas de escritores africanos intenta reconhecer o lugar de prestígio desses indivíduos, inclusive, como empoderamento para estudantes negros; e, no campo do ensino de literatura, ir além das tradicionais e conservadoras sugestões de obras consideradas canônicas.

A língua portuguesa também pode ocupar lugar de destaque na discussão, ainda que a escolha não seja relacionada a um texto brasileiro ou português. Conhecer algumas realidades africanas em que a nossa língua é experienciada descortina histórias oficiais e não-oficiais e vislumbra o engajamento do aluno, por exemplo, com as questões linguísticas (hibridismo com outras línguas africanas etc.), ampliando o seu conhecimento sobre outras existências da língua.

Por fim, a escolha de textos africanos em língua portuguesa de autores negros, os quais possuam engajamento político, elucida aos aprendizes a importância de conhecer as histórias de lutas políticas contrárias aos regimes coloniais, na apropriação da literatura também como ferramenta artística à construção de contranarrativas (contrárias às narrativas oficiais, no caso em específico, o discurso colonial), em prol de sociedades livres, porque éticas e igualitárias. Desse modo, oferecer aos alunos brasileiros as utopias de libertação nacional, por meio da poesia, oferece o conhecimento da história africana recente, bem como o diálogo sobre os atuais cerceamentos que as comunidades negras atualmente vivenciam, inclusive no Brasil, construindo as suas próprias utopias.

Acreditamos, portanto, que a literatura na escola possa ser trabalhada de diversas formas, seja como exercício da fruição (BNCC), bem como com objetivos específicos. Quanto ao segundo, os textos africanos de língua portuguesa oferecem, quando muito bem trabalhados, interessantes recursos estéticos e discursivos de aprendizagem além do utilitarismo, pois, inseridos em um plano de ensino que integre a obra artística com a História, o biografismo de escritores como Agostinho Neto e José Craveirinha, bem como suas produções poéticas relacionadas às memórias coletivas, tornam-se relevantes ferramentas ao Letramento Racial Crítico.

Letramento Racial Crítico pelas poesias de José Craveirinha e Agostinho Neto

José Craveirinha alcançou lugar de destaque na historiografia literária com uma poesia marcada pelas discussões estéticas (inovações, ressignificações, apropriações etc.) e conteúdos discursivos (desvencilhamento do substrato colonial, o erotismo etc.). Já a de Agostinho Neto ocupa um lugar reservado à discussão da “práxis social” (NETO, 2014) devido à produção poética mais voltados ao aspecto militante.

Apesar dessas diferenças, observamos alguns pontos de diálogo em suas obras sobre o fazer poético relacionado a influências artísticas na construção de ideologias nacionais. A categorização de Luis Kandimbjo da escrita de Agostinho Neto, em “Agostinho Neto (1940-1960): os itinerários da identidade individual de um poeta angolano da geração literária de 40”, auxilia-nos quanto ao eixo comparativo entre os dois autores.

Inserida na obra *Sagrada Esperança* (2009), a poesia de Agostinho Neto, de acordo com o referido estudo, pode ser classificada em (a.) poemas libertários; (b.) poemas radicalmente líricos; (c.) poemas da relação do homem angolano com a sua paisagem; (d.) poemas tematizando a miséria social colectiva; (e.) poemas pan-africanistas (KAMDJIMBO, 2014, p.40-41). Esses últimos, segundo ele, referem-se a produções que exemplificam a proposta discursiva e estética do então conhecido poema “Confiança” (NETO, 2009).

Confiança

O oceano separou-me de mim
enquanto me fui esquecendo nos séculos
e eis-me presente
reunindo em mim o espaço
condensando o tempo.
Na minha história
existe o paradoxo do homem disperso

Enquanto o sorriso brilhava

no canto da dor
e as mãos construíam mundos maravilhosos

John foi linchado
o irmão chicoteado nas costas nuas
a mulher amordaçada
e o filho continuou ignorante

E do drama intenso
duma vida imensa e útil
resultou certeza

As minhas mãos colocaram pedras
nos alicerces do mundo
mereço o meu pedaço de pão

(NETO, 2009, p.68)

O poema ambienta a problemática situação colonial e a esperança de um futuro que pertença ao eu lírico, na reparação da condição escravista, a exemplo da apropriação de figuras de linguagem, como na metonímica imagem das mãos representando o coletivo negro escravizado, “As minhas mãos colocaram pedras/nos alicerces do mundo”, à reivindicação declamatória: “mereço o meu pedaço de pão!”.

Como particular discussão dos elementos estéticos, a produção poética do autor preocupa-se com a absorção dos saberes de múltiplos leitores, pois, consoante com Patrick Chabal (1994), em *Vozes moçambicanas: literatura e nacionalidade*, o projeto literário de Agostinho Neto representa uma proposta do período que unia luta política e engajamento literário, logo, a escrita deveria ser acessível para que os seus textos pudessem ter maior circulação, bem como militante, logo, o claro propósito político da poética agustiniana.

A linguagem, o estilo, a sintaxe, as licenças poéticas, mantêm-se a um nível que não prejudica o entendimento da mensagem. O poeta procura acima de tudo comunicar com sucesso (...) esta literatura tem um fundo social directo ou indirecto e o objetivo político

é sempre o de melhorar as condições sociais e económicas existentes (CHABAL, 1994, p.50).

Ainda que a discussão sobre o seu projeto poético esteja além da discussão política, José Craveirinha tece, da mesma forma, poemas que dialogam com a proposta pan-africanista classificada por Kandjimbo. Em *Lutar por Moçambique*, Eduardo Mondlane (1975, p. 112) argumenta que o pan-africanismo representa um movimento político-cultural do início do século XX cuja proposta era “uma unidade africana mais alargada contra todas as forças coloniais, e a unidade entre todos os povos negros oprimidos do mundo”.

Na obra *Ideologias das Independências Africanas 1*, Yves Benot (1981) reconhece que as ideias unificadoras do movimento, também chamado de “Unidade Africana” (termo mais recorrente entre os intelectuais de língua francesa) foram elaboradas fora da África, nas Américas (BENOT, 1981, p.195). Mas a partir da “I Conferência Pan-Africanista”, em 1900, na cidade de Londres, e do “I Congresso Pan-africano”, ocorrido em Paris, em 1919, nomes como o do advogado Henry Sylvester Williams (1869-1911), de Trinidad, do historiador e filósofo afro-americano William Du Bois (1863-1963), do dirigente ganês Kwane Nkurumah (1909-1972) e do liberiano Edward Blyden (1832-1912) são lembrados como os influenciadores do movimento, bem como são nomes fundamentais da filosofia africana contemporânea cuja pan-africanismo consiste em uma das vertentes.

Os discursos pan-africanistas receberiam diversas críticas, sobretudo nas décadas seguintes, com as construções dos nacionalismos no continente. As análises eram atribuídas à ideia de unidade africana enquanto “alto grau de abstração da realidade”, no passado africano desconhecido e uma comunidade imaginária de origem, como também à solidariedade na forma de racismo, chauvinismo ou pan-negrismo (BENOT, 1981, p.198-200).

Todavia, sua influência tornou-se potente, inclusive, nas produções artísticas de muitos movimentos independentistas, como nos países africanos de língua portuguesa. Observa-se,

por exemplo, a importância de poetas afro-americanos pan-africanistas, como Langston Hughes, traduzidos para o português e publicados em importantes periódicos nacionalistas, como a Revista *Mensagem* de Lisboa.

Atualmente, o movimento é compreendido como um importante estágio de lutas e reivindicações que influenciou inúmeros outros movimentos políticos e culturais, ao longo do século XX, contribuindo para o fortalecimento de um ideal negro-africano. Yves Benot (1981, p. 181) pontua a importância do pan-africanismo para que, a partir dos sonhos, as lutas pudessem ser concretizadas:

Se a ideia do pan-africanismo se desenhava como o sonho de certo número de intelectuais negros, é provavelmente verdade que estes intelectuais, através desse sonho, se conheceram melhor, perceberam melhor o que a sua resistência, então apenas intelectual, tinha de comum, para além das diferentes condições existentes nos seus diversos países.

No conhecido poema “Grito Negro” - texto, inclusive, já sugerido em alguns materiais didáticos do Ensino Básico no Brasil - a discussão da memória coletiva, observada no poema de Neto, assoma-se a um eu lírico ativo e engajado, que não apenas deseja, como se prepara ao combate pelo fim do sistema colonial, apropriando-se, de igual modo, de figuras de linguagens que vocalizam o desejo coletivo daqueles que lutam, a exemplo da metáfora do carvão, na representação do colonizado não submisso e pronto ao enfrentamento à transformação de sua condição:

Grito Negro

Eu sou carvão!
E tu arrancas-me brutalmente do chão
e fazes-me tua mina, patrão.
Eu sou carvão!
E tu acendes-me, patrão,

para te servir eternamente como força motriz
mas eternamente não, patrão.
Eu sou carvão
e tenho que arder sim;
queimar tudo com a força da minha combustão.
Eu sou carvão;
tenho que arder na exploração
arder até às cinzas da maldição
arder vivo como alcatrão, meu irmão,
até não ser mais a tua mina, patrão.
Eu sou carvão.
Tenho que arder
Queimar tudo com o fogo da minha combustão.
Sim!
Eu sou o teu carvão, patrão.

(CRAVEIRINHA, 1980, p.13-14)

Analisar a poesia de José Craveirinha e Agostinho Neto sob a chancela do pan-africanismo, na observação das inovações estéticas e discursivas que ambientam a coletividade negra como projeto de reparação histórica, é um interessante caminho reflexivo à discussão do Letramento Racial Crítico e para as propostas de leitura literária na sala de aula.

Como já exposto, o Letramento racial crítico tem como estudo o gênero autobiográfico como mecanismo para construção de contranarrativas. No estudo da poesia marcada pela influência pan-africanista, o leitor vai de encontro não com um eu lírico individualista - ainda que em muitos poemas podemos encontrar o uso do pronome em primeira pessoa, o que indica a negação de importante traço constitutivo do gênero lírico como expressão de um estado de alma particular. Cabe destacar que, em “Poesia não me venhas”, o sujeito lírico de Noémia de Sousa, do mesmo modo, nega cantar seu estado de alma particular, pois o momento pede a coletividade.

Observa-se como experiência coletiva do eu que vale por

um nós qualifica o pan-africanismo, logo, os poemas trabalhados sob essa influência são construídos ou (i.) através de um passado histórico integrador, geralmente relacionando o continente africano como a origem de um povo que anseia a liberdade, ou (ii.) através do desejo de um futuro libertário, na análise dos problemas daquele presente (as décadas que antecedem as independências) pela experiência colonial na visibilidade e na vocalização do colonizado, em busca da descolonização. Os poemas que carregam o discurso integrador aliam-se, portanto, ao biografismo estudado pelo LRC, visto também observarmos as inclusões de outros olhares e sabores arquitetadas através da autorrepresentatividade constituinte do projeto engajado pan-africanista.

No atual contexto de condutas conservadoras e racistas cada vez mais expostas, a escola é potencial ao confronto com esses posicionamentos. Acreditamos, portanto, que o conhecimento do período colonial, através da visibilidade das experiências do colonizados, seja pujante à desconstrução de posicionamentos neocolonialistas vivenciados. Ademais, a escolha de poemas africanos de língua portuguesa com projetos contranarrativos, a exemplo dos textos de Neto e Craveirinha, também se edificam em propostas pedagógicas de valorização e perpetuação das experiências negras, como contributo, inclusive, às identidades de estudantes negros brasileiros e de suas autoestimas.

Ao professor: uma proposta de atividade

Neste último momento de nossa reflexão, ofereceremos ao leitor uma proposta de atividade em sala de aula, como possibilidade de trabalho com os textos dos dois artistas. A presente sugestão é voltada ao professor do Ensino Básico, ainda que as ideias possam ser trabalhadas com outros públicos.

Para tanto, selecionamos uma referência teórica que nos auxiliará na discussão, o “Método Recepcional”, que parte do ponto de vista do leitor; inicialmente trabalhado no estudo de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988).

O estudo discute o texto literário em sala de aula através de algumas estratégias metodológicas ao engajamento do aluno e, como resultado esperado, na leitura crítica que o envolva para além de um procedimento mecanicista de aprendizagem. As autoras, desse modo, estabeleceram cinco procedimentos de trabalho:

1. “Determinação do horizonte de expectativas da classe” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.88) – neste primeiro momento, cabe ao professor conhecer o seu público (quais os conhecimentos que os alunos trazem, quais os seus interesses; quais as leituras prévias etc.). Apenas compreendendo bem o aluno é que será possível a criação de uma metodologia que realmente o contemple;

2. “Atendimento do horizonte de expectativas” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.88) – no segundo momento, o professor constrói atividades que satisfaça o seu alunado; ou seja, a partir da compreensão do perfil dos alunos é que o professor poderá trazer materiais para a abordagem da temática que ele deseja trabalhar, oferecendo a eles atividades de leituras, além de outras, que não ofereçam dificuldades;

3. “Ruptura do horizonte de expectativas” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.89) – momento-chave à construção de atividades literárias, nesse procedimento o professor coloca em xeque as certezas e conhecimentos dos alunos, contribuindo para a ampliação de saberes e da construção de seus próprios processos reflexivos. Este é o momento em que textos diversos são trabalhados, trazendo, inclusive, certo desconforto que potencializará reflexões e discussões em sala;

4. “Questionamento do horizonte de expectativas” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.90) – momento de autorreflexão crítica do aluno; o que aprendeu; o que foi modificado; o que ainda pode ser questionado. O processo de autonomia crítica do letramento literário se faz, no aluno refletindo sobre a sua própria experiência de leitura;

5. “Ampliação do horizonte de expectativas” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.90) – o que a leitura do texto trouxe, parafraseando Paulo Freire (1996), à leitura do mundo, ou seja,

o que a atividade literária potencializou para além do ato de fruição.

Apropriando-nos, portanto, dessa sequência didática, propomos uma atividade de leitura literária a partir de dois poemas, “Mãos esculturais” (NETO, 2009, p.97), de Agostinho Neto, publicado em *Sagrada Esperança*, e “Primavera” (CRAVEIRINHA, 1974, p.43), presente em *Karingana ua Karingana*, de José Craveirinha.

Para o primeiro momento (determinação do horizonte de expectativas dos alunos), a proposta é que o professor construa um momento de reflexão e debate sobre o continente africano. O que os alunos sabem sobre ele? O que a mídia brasileira veicula sobre? Quais seriam as imagens construídas sobre a África? Principalmente, quanto à Angola e Moçambique - onde ficam os países? Que língua seus habitantes falam? O que os alunos já ouviram sobre. Ainda neste primeiro momento, o professor questiona a experiência literária dos alunos: o que já leram sobre o continente africano? Quais livros africanos? Quais angolanos e/ou moçambicanos?

O intuito deste primeiro momento é demonstrar aos alunos o pouco conhecimento que nos chega sobre o continente africano, inclusive sobre os países de língua portuguesa. Como suporte à discussão, o professor oferece aos alunos imagens estereotipadas divulgadas pela mídia brasileira que legitimam a herança colonialista no país, através de preconceitos e exotizações.

No segundo momento (atendimento do horizonte de expectativas), o professor se apropriará dos materiais historiográficos para discutir o período de lutas pelas independências dos países africanos. Os chamados “textos multimodais”⁵, ou seja, textos os quais estejam em outros formatos/suportes, a exemplo das linguagens tecnológicas, são interessantes na construção do interesse dos alunos pela discussão. Uma sugestão seria o oferecimento do documentário “Independência – esta é a nossa memória” (2015), que traz relatos de ex-combatentes da Guerra de Independência de Angola (1961-

⁵ Glossário sobre o termo por Roxane Rojo. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>. Acesso em: 07/03/2022.

1974). O vídeo é um suporte multimodal que auxilia na discussão sobre os movimentos independentistas, além das correntes políticas, ideológicas e culturais que estavam em voga, a exemplo da influência do pan-africanismo nas artes do período.

Como possibilidade de demonstrar aos alunos essa influência, no diálogo com as questões tratadas no vídeo, o professor oferece à turma o primeiro texto poético para ser discutido em sala, ainda como parte do segundo estágio da sequência didática; o poema “Mãos esculturais” de Agostinho Neto (2009).

Mãos esculturais

Além deste olhar vencido
Cheio dos mares negreiros
Fatigado
E das cadeias aterradoras que envolvem lares
Além do silhuetar mágico das figuras
nocturnas
Após cansaços em outros continentes dentro de África

Além desta África
de mosquitos
e feitiços sentinelas
De almas negras mistério orlado de sorrisos brancos
adentro das caridades que exploram e das medicinas
que matam

Além África dos atrasos seculares
em corações tristes

Eu vejo
as mãos esculturais
dum povo eternizado nos mitos
inventados nas terras áridas da dominação

As mãos esculturais dum povo que constrói
sob o peso do que fabrica para se destruir

Eu vejo além África
Amor brotando virgem em cada boca
em lianas invencíveis da vida espontânea
E as mãos esculturais entre si ligadas
contra as catadupas demolidoras do antigo

Além deste cansaço em outros continentes
a África viva
sinto-a nas mãos esculturais dos fortes que são povo
E rosas e pão
e futuro.

(NETO, 2009, p.97)

O poema se arquiteta em dois planos: a perspectiva colonial e a pós-colonial. Na primeira, o eu-lírico traz os elementos constituintes do imaginário colonial, os quais legitimam a experiência colonizadora no continente. A escolha de palavras depreciativas, a exemplo de “mosquitos” (relacionado à dificultosa experiência de viver em um lugar inóspito e hostil ao homem); “feitiços” (preconceitos e exotizações sobre as experiências religiosas e míticas); “atraso” (dicotomia espaço colonial desvalorizado *versus* espaço europeu progressista e valorizado), representam a experiência do tráfico negreiro que fatiga a história dos sujeitos africanos colonizados.

No segundo plano, a partir do posicionamento pós-colonial que, segundo Ana Mafalda Leite (2004), em *Literaturas africanas e formulações pós-coloniais*, refere-se a narrativas que performatizam a posição colonial através de uma visão crítica que a subverte, o eu lírico se autorreferencia, enquanto coletivo consciente de sua condição subalterna, no constructo colonial, mas construindo novas imagens sobre o continente, não mais depreciativas, a exemplo do amor e da vivacidade do continente.

A apropriação da metonímia para representar as mãos ambienta

os dois planos. Contudo, no primeiro, há um esforço à visibilização da condição do colonizado; figura essencial à engrenagem do sistema – mãos que constroem os alicerces do mundo, mas não sem a crítica a isso: “sob o peso do que fabrica para se destruir”. E as mesmas mãos “esculturais” voltam no segundo momento, cuja arquitetura do futuro se projeta; diverso ao sistema vigente.

O professor, na análise em aula do poema, poderá trabalhar essas questões, trazendo a história da escravidão, bem como do processo de libertação desses países. Ainda, outros textos literários podem ser trabalhados em conjunto para o aprofundamento da discussão. O poema “Negra”, da moçambicana Noémia de Sousa (2018), oferece uma proposta que dialoga com o texto de Agostinho Neto, na arquitetura da narrativa poética a partir desses dois planos.

No terceiro momento da atividade (ruptura do horizonte de expectativas), o poema “Primavera” de José Craveirinha (1974) será trabalhado, trazendo aos alunos brasileiros alguns desafios, a exemplo de palavras que não fazem parte do português do Brasil, em vocábulos não usuais, dos lugares distanciados (espaço moçambicano), bem como o questionamento de quem seria o eu lírico.

Primavera

Estamos sentados.

E nefelibatas bebemos coca-cola
nas públicas cadeiras da praça.

E

sobre as envenenadas acácias
andorinhas geometrizam o azul do céu
e despercebidos passarinhos africanos
cantam nos verdes braços vegetais
de um parque de cidade moçambicana
onde jovens discutem as pernas de Brigitte Bardot
e abúlicas mãos tamborilam
no tampo da mesa fúteis dedos.

Mas um grupo de estivadores
vem do cais vestindo
serapilheiras
e passa a três metros e meio
das cómodas cadeiras da praça
enquanto
cocacolizados
odes cantam nos ramos os bilo-bilana
e na surdina das tímidas meias-palavras
e subentendidos silêncios
ansiosos todos esperamos
indolentes as flores
da nossa comum Primavera.
(CRAVEIRINHA, 1974, p.43)

O poema de José Craveirinha se apresenta a partir de alguns desafios aos alunos. Todavia, é possível arquitetar uma primeira leitura mais fluída, em que se observa a construção poética a partir de uma pequena narrativa em seu tempo-espaço: o eu lírico sentado em uma praça, em Moçambique, tomando Coca-Cola com os amigos e observando um grupo de estivadores que passam.

Inicialmente, o professor poderá se apropriar desta imagem para a construção de alguns questionamentos sobre o poema que levem o grupo de estudantes a refletir sobre a importância daquele instante: por que o eu lírico está descrevendo este momento em particular? O que será que aconteceu de interessante para que o momento possa ter sido poetizado?

A palavra “estivador” certamente seria um dos desafios à leitura; vocábulo não usual do contexto do alunado. Sendo este o profissional que carrega as cargas de embarcações de portos, o professor vai conduzindo a leitura para que o aluno observe as duas “personagens” em questão: aquele que observa, sentado de maneira “nefelibata” (nas nuvens; despreocupado), e aquele que é observado, o trabalhador braçal, que veste uma roupa simples e barata, as “serapilheiras”.

Na orientação do conhecimento dos diferentes vocábulos pouco usuais aos alunos, além das específicas palavras relacionadas ao espaço africano, a exemplo de “bilo-bilana” (uma espécie de pássaros), a interpretação do texto vai se enegrecendo aos alunos.

Tem-se um poema arquitetado em dois planos, a experiência do eu lírico e a (ainda que apenas observada) do trabalhador. Contudo, diferentemente do de Agostinho Neto, o primeiro plano não representa categoricamente a experiência colonizadora – o eu lírico não se liga à categoria do colonizado explorado (o estivador), porém, ainda que ele traga em sua identidade influências externas que se constituem como parte do constructo colonial, a exemplo da imagem da atriz francesa Brigitte Bardot, ou mesmo no consumo de um produto estrangeiro, como o refrigerante, o eu lírico observa o trabalhador a partir de uma visão que o coletiviza, os “subentendidos silêncios” que anseiam pelas flores da “Primavera”. Logo, eu lírico e estivador, ainda que em experiências diárias distintas, são parte de um grupo, os que anseiam pela liberdade, representada na metafórica imagem da Primavera, em letra maiúscula, observando a sua importância.

Se no poema de Agostinho Neto as mãos esculturais representam todos os explorados que, assim como os estivadores em Craveirinha, serviram de engrenagem exploratória para o sistema, e essas mesmas mãos se constituem como parte da arquitetura do sonho, da utopia pela libertação do regime colonial, no poema de José Craveirinha a coletividade se dá pelas diferenças, mas que têm o mesmo anseio de mudança.

A visão pan-africanista, assim, deu-se através de coletivos distintos, todos como parte de um mesmo processo (mãos colonizadas em Neto), e diferentes que anseiam pela mesma mudança (o nefelibata e o estivador, em Craveirinha), mas todos com um objetivo comum, em busca da libertação do regime opressor.

O Letramento Racial Crítico, neste momento, é uma ferramenta de importante contributo, visto o professor poder demonstrar ao aluno que as lutas pelo fim de regimes

opressores, a exemplo do colonialismo - na exploração violenta de negros, constroem-se, também, por aqueles que não estejam, necessariamente, sendo explorados. Logo, os movimentos progressistas são parte de construções éticas que não se referem apenas a alguns grupos; discussão essa muito proveitosa para os grupos escolares, que não têm apenas estudantes negros, por exemplo, afinal, a descolonização do pensamento, como trouxe Grada Kilomba (2018), deve ser um processo que transforme a todos.

Nos momentos seguintes da atividade (questionamento e ampliação do horizonte de expectativas dos alunos), o processo conduz a aula para a reflexão dos alunos com o que foi trabalhado; os impactos do poema para as suas interpretações sobre o continente africano e, também, sobre o mundo. Nestes passos finais, o professor poderá construir diálogos entre as questões trabalhadas por Agostinho Neto e José Craveirinha e as realidades dos estudantes brasileiros, pois alguns, certamente, experienciam (direta ou indiretamente), na atualidade, regimes de opressão/exploração herdados do colonialismo.

Se o pensamento de Frantz Fanon (2008), da dicotômica ambivalência do processo colonial (colonizado *versus* colonizador), infelizmente ainda é sentida na sociedade brasileira contemporânea, quem somos nós nessas narrativas poéticas? Seríamos os nefelibatas ou estivadores? Quais grupos cumprem o nefasto papel de colonizadores, na exploração de milhões de brasileiros? E quais as mãos que cumprirão o papel de transformar a sociedade brasileira, em busca de reparações históricas que resultem na equidade?

Conclusão

Visando à questão do Letramento Racial Crítico, o presente artigo demonstrou a importância da produção poética de José Craveirinha e de Agostinho Neto para a realização de uma prática educativa decolonizadora. A partir da discussão de metodologias de ensino aplicáveis nas escolas brasileiras, sugerimos uma proposta de atividade. Com base na discussão empreendida, verificamos que a produção desses artistas está além de um período específico e que, portanto, devem ser estudadas, refletidas, retomadas, apenas relacionadas às questões de lutas pelas Independências dos países africanos de língua portuguesa.

Na tentativa de cumprir essa proposta, apropriamo-nos de algumas ferramentas teóricas, como o Letramento Racial Crítico e do Método Receptional para arquitetar os nossos argumentos. Desejamos, assim, que as reflexões aqui construídas possam incitar maiores estudos sobre a produção dos autores, bem como quanto aos seus textos no ensino.

Referências

ALMEIDA, Silvio L. de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANDERSON, Perry. *Portugal e o fim do ultracolonialismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

ASSOCIAÇÃO TCHIWEKA. *Independência*. Esta é a nossa história (documentário). Luanda, 2015.

BENOT, Yves. *Ideologias das Independências Africanas 1*. Tradução de Carlos da Veiga Ferreira. Lisboa: Sá da Costa, 1981.

BORDINI, Maria da G.; AGUIAR, Vera T. *Literatura. A formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CHABAL, Patrick. *Vozes moçambicanas*. Literatura e nacionalidade. Lisboa: Veja, 1994.

CHAVES, Rita. “José Craveirinha, da Mafalala, de Moçambique, do mundo”. In: *Via Atlântica*. Universidade de São Paulo. N.3, 1999, p.140-168.

CRAVEIRINHA, José. *Karingana Ua Karingana*. Lourenço Marques: Edição da Academia, 1974.

_____. *Xigubo*. Maputo: INLD, 1980.

COSSON, Rildo. “Tal BNCC, qual ensino de literatura?” In: *Entrelaces*. Revista do programa de pós-graduação em Letras UFC. V.12. n.24, 2021, p.34-52.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad.: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Aparecida de J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. In: Revista da ABPN. V.6 n.14. p.236-263, 2014.

FONSECA, Maria N. S.; MOREIRA, Terezinha T. “Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa.” In: *Cadernos Cespuc de Pesquisa*. N.16. Puc Minas. 2007.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. História da violência nas prisões. Trad.: Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula*. Visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro Edições, 2005.

HONWANA, Luis B. Nós matamos o cão-tinroso. Lisboa: Cotovia, 2008.

KANDJIMBO, Luís. “Agostinho Neto (1940-1960): os itinerários da identidade individual de um poeta angolano da geração literária de 40.” In: LARANJEIRA, P.; ROCHA, Ana T. (Orgs). *A noção do ser*. Textos escolhidos sobre a poesia de Agostinho Neto. Luanda: Fundação Dr. António Agostinho Neto, 2014.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação*. Episódios de racismo cotidiano. Trad.: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LADSON-BILLINGS, G.; TATE, W. “Towards a critical race theory of education”. In: *Revista da ABPN*. V. 6, n. 14, jul. – out. 2014, p. 236-263. *Teachers College Record*, v. 97, n. 1, p. 47-67, 1995.

LEITE, Ana Mafalda. *Literaturas africanas e formulações pós-coloniais*. Lisboa: Edições Colibri, 2003.

MENDONÇA, Fátima. *José Craveirinha: Poemas de prisão*. Lisboa: Texto Editora, 2004.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. “Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significado”. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

MONDLANE, Eduardo. *Lutar por Moçambique*. Tradução de Maria da Graça Forjaz. Lisboa: Augusto Sá da Costa, 1975.

MOSLEY, M. “That really hit me hard”: moving beyond passive anti-racism to engage with critical race literacy pedagogy. In: *Race Ethnicity and Education*, v.13, n. 4, p. 449-471, 2010.

NETO, Agostinho. *Trilogia Poética: Sagrada Esperança, Renúncia Impossível e Amanhecer*. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 2009.

NETO, Eugenia. “A poética de Neto como práxis social”. In: LARANJEIRA, P.; ROCHA, Ana T. (Orgs). *A noção do ser*. Textos escolhidos sobre a poesia de Agostinho Neto. Luanda: Fundação Dr. António Agostinho Neto, 2014, p. 23-28.

RIBEIRO, Elivan Ap. “Ela parece a empregada da minha casa”: a relevância do letramento racial crítico para a formação docente. *Dissertação de mestrado* do Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado profissional), da Universidade Federal de Lavras (UFLA), 2019.

SOUSA, Noémia. *Sangue Negro*. São Paulo: Kapulana, 2018.