



**REBENA**  
**Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**

ISSN 2764-1368

Volume 12, 2025, p. 216 - 231

<https://rebena.emnuvens.com.br/revista/index>

**A literatura como direito e ação afirmativa: uma proposta de abordagem em sala com o livro *Torto arado* de Itamar Vieira Júnior**

Literature as a right and affirmative action: a proposed approach in the classroom with the book *Torto arado* by Itamar Vieira Junior.

**Clélia Gomes dos Santos<sup>1</sup> Roberta Cantarela<sup>2</sup>**

**DOI: [10.5281/zenodo.16740698](https://doi.org/10.5281/zenodo.16740698)**

Submetido: 06/03/2025    Aprovado: 20/07/2025    Publicação:

**RESUMO**

A escola é imprescindível na constituição e inserção dos sujeitos em uma sociedade plural, e aptos a compreender que as diferenças que os individualizam não justificam ou legitimam a desigualdade de tratamento sobre os corpos e atuações no mundo. Assim, este texto tem como objetivo refletir a relação da formação docente consoante com práticas pedagógicas literárias refletidas em ações afirmativas, inclusivas e práticas leitoras. Para isso, dialoga-se com Antonio Candido (2004), Paulo Freire (2005) e bell hooks (2017), no direito à literatura e à educação emancipatória concomitantemente a uma proposta pedagógica executada em sala de aula a partir do romance *Torto arado* de Itamar Vieira (2019). Inicialmente, fez-se a leitura da obra e na sequência discussão e análise na sala de aula, culminando na realização de uma exposição a partir da leitura e aberta à comunidade escolar e local. Constatou-se por meio da atividade a desconstrução de estereótipos racistas na literatura pelos alunos e o questionamento de práticas hegemonicamente eurocêntricas.

**Palavras-chave:** Prática transgressora; Literatura; Itamar Vieira Jr.

**ABSTRACT**

School is necessary for the formation and insertion of subjects in a plural society, and for them to be able to understand that the differences that individualize them do not justify or legitimize the inequality of treatment of bodies and actions in the world. Thus, this text aims to reflect on the relationship between teacher training and literary pedagogical practices reflected in affirmative, inclusive actions and reading practices. To this end, it engages in dialogue with Antonio Candido (2004), Paulo Freire (2005) and bell hooks (2017), on the right to literature and emancipatory education, concomitantly with a pedagogical proposal carried out in the classroom based on the novel *Torto arado* by Itamar Vieira (2019). Initially, the work was read and then discussed and analyzed in the classroom, culminating in an exhibition based on the reading and open to the school and local community. Through the activity, it was observed that students deconstructed racist stereotypes in literature and questioned hegemonically Eurocentric practices.

**Keywords:** Transgressive practice; Literature; Itamar Vieira Jr.

<sup>1</sup> Doutoranda em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB). [lela.ibce@hotmail.com](mailto:lela.ibce@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). [roberta.cantarela@unb.br](mailto:roberta.cantarela@unb.br)

## 1. Introdução

A aprovação da Lei n.º 10.639, de 2003, foi um grande avanço nas políticas inclusivas no que confere ao fortalecimento de ações afirmativas, sobretudo, na integração dos negros e afrodescendentes na história do Brasil, bem como ao fortalecimento das políticas de inclusão destas pessoas de modo mais igualitário na sociedade. No entanto, o que se vê ao longo destes últimos anos, é que sua aprovação não significou efetivamente a garantia do cumprimento.

Por isso, ainda é fortemente necessário adotar práticas em diferentes campos e frentes para buscar ações afirmativas nesse campo de debate. Espaços como o currículo escolar, as práticas pedagógicas e os planos de aula estão entre as múltiplas possibilidades de inserção da história, e das culturas afro-brasileira e indígena nos ambientes educativos, por exemplo.

Por outro lado, não se trata de simplesmente aplicar a Lei e exigir o seu cumprimento, mas de criar possibilidades para tal, quer seja com formação dos agentes envolvidos (nesse caso os professores), quer seja com a abertura de espaços de debate acerca do tema, envolvendo Estado e sociedade civil, o que pode levar a questões mais complexas de ordens social, econômica, política e cultural. Neste artigo, no entanto, limita-se as reflexões ao âmbito da escola, especificamente da sala de aula, por entenderem que esse é um universo de possibilidades de práticas pedagógicas bastante fértil.

Nessa seara, traz-se como proposta refletir o texto literário, que foi e continua bastante negligenciado nos ambientes de sala de aula. Embora haja, no mundo acadêmico, inúmeras produções e discussões acerca de paradigmas envolvendo o ensino da literatura, há ainda uma significativa resistência à leitura e análise de produções literárias, principalmente quando estas se originam de escritores ou escritoras de comunidades periféricas, marginais, negras, entre outras minorias. Isso se dá, muitas vezes, pela forma com que a literatura é apresentada, por meio de periodização, pela limitação à leitura canônica, e por desconsiderar produções não ratificadas pelas estruturas legitimadas ou propor aos alunos experiências distantes dos seus mundos.

Então, torna-se urgente repensar as práticas de ensino de Literatura dentro nas dinâmicas escolares, em especial na Educação Básica, a partir de perspectivas inclusivas e representativas que desenvolvam a criticidade e o deleite pelo texto literário, assim como o reconhecimento de si e dos seus nas produções literárias. Para isso, é necessário romper com o ensino pautado em modelos que privilegiam determinados grupos em detrimento de outros ou ainda se limitam em leituras em que as histórias são contadas sempre sob os mesmos pontos de vista.

Em “O direito à literatura”, Candido (2004, p. 174) afirma que “(...) todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura”. Para o crítico, trata-se de uma “manifestação universal de todos os homens em todos os

tempos” (Candido, 2004, p. 174) e, nesse sentido, será uma necessidade a ser contemplada por todos os povos e um direito essencial, tal qual a alimentação, a educação, a cultura, a liberdade e a saúde a todo cidadão.

Por outro lado, a formação inicial, ou pelo menos a da maioria dos professores, ainda carrega resquícios dos padrões de colonialidade, de tendência eurocêntricas e eugênicas embutidas na perspectiva sobre literatura, o que faz com que desconstruir esses processos e considerar outras formas de pensamento e conhecimento que fujam desse eixo configurem-se em tarefa complexa. De acordo com Monte Mor (2018), linguista e pesquisadoras de letramentos, as escolhas pedagógicas interferem na formação do estudante, visto que as concepções crítica e reflexiva são fatores imprescindíveis na construção da sua autonomia. Assim, a formação crítica dos educandos diante de um ensino que, há décadas, estabeleceu uma estrutura engessada de viés eurocêntrico nas instituições de ensino é um importante e desafiador passo para a desconstrução do pensamento hegemônico.

Para intelectual e ativista antirracista norte americana bell hooks (2017), é preciso ser transgressor na sala de aula, pois lida-se com um modo de ser e de operar das instituições que é rígido, constituído e mantido historicamente por práticas e discursos que, comumente presentes e em operação nas instituições e relações de poder, buscam legitimar e conservar padrões sociais. Desse modo, a educação para a transgressão e para a liberdade de hooks significa interação entre a teoria e a prática pedagógica, bem como o romper limites, fronteiras e roteiros que confinam nossa práxis dentro de um conjunto de normatividades e tradições.

Nesse sentido, seguir as orientações de hooks na quebra de estruturas fixas no âmbito literário é refletir sobre a presença-ausência das produções de autoras e autores minorizados nos planejamentos de aulas de Língua Portuguesa. O silêncio histórico dado às minorias pode ser notadamente sentido nos planejamentos de aula. Isso se agrava ainda mais quando diz respeito às escritoras mulheres, às negras, aos escritores de periferias, dos que não estão nos grandes centros, entre outros: eles praticamente não existem, como se não houvesse produções desse grupo, demonstrando-nos, assim, um apagamento intencional que busca manter invisibilizadas as suas criações. Normativamente, o que é apresentado aos educandos é a produção de homens brancos, héteros e detentores de poder.

Nesse contexto, este artigo tem como finalidade refletir a importância da formação docente em diálogo com práticas pedagógicas literárias com base em uma produção literária que traz personagens minorizadas para centro da narrativa. A proposta foi apresentar em sala de aula o livro *Torto arado*, de Itamar Vieira Jr., um autor contemporâneo e que traz para o cerne de sua produção temas como racismo, disputa de terras, escravidão moderna, conceito de lugar e que

possibilita uma discussão interdisciplinar como um exercício de ação afirmativa na inclusão e constituição dos sujeitos.

Para tanto, organiza-se a abordagem do texto em subtópicos, que tratam de temas que conversam entre si. Então, apresenta-se inicialmente algumas nuances sobre formação inicial como uma ação afirmativa, depois, abordamos a literatura como direito (Candido, 2004) e, por fim, elenca-se o debate com bell hooks e o ensino transgressor, ilustrado por uma experiência de leitura e análise do romance *Torto arador*, do escritor baiano Itamar Vieira Júnior. Esta abordagem foi realizada em uma turma de 3º Ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agricultura do IF-Baiano, em Bom Jesus da Lapa – BA, no ano letivo de 2023.

## **2. A sua fome é de quê? A Literatura como direito**

“A gente não quer só comida, a gente comida diversão e arte”, diz a composição de Arnaldo Antunes. Mas, do que as pessoas têm fome? Do que as pessoas têm sede? As perguntas feitas pela canção na composição *Comida* nos remetem ao texto *Direito à Literatura*, de Antonio Candido (2004). Numa hipótese de os compositores conhecerem esse emblemático texto de Candido, teriam acrescentado à música: “A gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão, arte e Literatura”.

Querer a vida como a vida quer é também ter direitos para além da comida no prato; pensar que a fome não é só de arroz e feijão. É preciso confrontar direitos abaixo do que é essencial para uma vida plenamente digna. Contentar com uma barriga cheia é contentar só com o físico e não com o espiritual, como afirma Candido (2004). Logo, almejar o direito a uma Literatura que apoia e combata, que proponha e denuncie, que afirme e negue, que questione e liberte, é querer por inteiro e não por fragmentos ou pela metade. Saciar a fome por inteiro é experienciar é saber lidar com as dialéticas e dissabores da vida. E a Literatura é também isso: conforto e desconforto.

Puxando a composição para contextos reais, ter o direito e, sobretudo, o acesso à Literatura é garantir a humanização dos sujeitos, pois, além de sensibilizar e possibilitar diferentes deleites, as produções literárias, desde uma frase-poema escrita no muro da rua aos textos de Charles Baudelaire ou Paulina Chiziane, transformam as pessoas e seus entornos, por consequência.

Candido (2004) defende a literatura como um direito humano, assim como alimentação, saúde, vestuário, moradia, educação, cultura, liberdade etc. A concepção de direitos humanos presume a ideia de liberdade de pensamento, de expressão e, sobretudo, de igualdade. São elementos-base que devem garantir a sobrevivência física em níveis satisfatórios e assegurar a

preservação da integridade espiritual do sujeito. A partir desses princípios, Candido (2004) insere a Arte e a Literatura como bens indispensáveis à sobrevivência dos indivíduos, fundamentais para o exercício de humanização. Desse modo: “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 2004, p. 180).

Em outro viés, a literatura contém elementos que enriquecem a nossa percepção e visão de mundo, pois ela traz em si os valores que a sociedade expõe, silencia ou suprime, a depender dos interesses desta. É nessa linha que Candido complementa afirmando que: “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (Candido, 2004, p. 175). Em seu ensaio, o autor nos reporta para as práticas de sala de aula que prezem tanto a leitura quanto o ensino de literatura não limitado ao ensino de língua, pois os objetivos da análise de qualquer obra literária precisam estar na aprendizagem que resulta na formação integral e crítica do aluno como faróis inclusivos.

Isso posto, reitera-se a leitura literária como ação afirmativa é aquela presente na sala de aula em diversos momentos, e sob diferentes práticas pedagógicas, valorizando a potência e abrangência de diferentes criações na constituição dos cidadãos. Isso implica trazer para o chão da sala de aula leituras que vão de encontro a análises hegemônicas, europeias e de raízes legitimadas em documentos, materiais e prismas pedagógicos formais mais tradicionais que orientam o ensino.

Há maneiras simples de materialização de ação afirmativa. Um exemplo é rever as ementas dos cursos recebidas no início de cada ano letivo. Reavaliar esses documentos, inserir neles autoras mulheres, negras, e demais literaturas escritas por classes minorizadas, textos cânones e não cânones, propondo a leitura e a análise com mesma a veemência e destaque. Assim, será possível garantir com que textos de autoras e autores como Chimamanda Adichie, Conceição Evaristo, Mía Couto, Emeilda, Ailton Krenak, Ademiro Alves – o Sacolinha, Carolina Maria de Jesus, Machado de Assis, Clarice Lispector, assim como José de Alencar, Graciliano Ramos, Mário de Andrade, entre outros.

Assegurar o direito à literatura, nessa linha, é ratificar mais que o acesso apenas a obras consagradas: é fazer com que o aluno tenha contato com autores e textos de espaços não consagrados e que contam suas histórias que, muitas vezes, são as histórias também dos estudantes. É levar obras que falam de realidades que se aproximam ou mesmo que são as realidades dos envolvidos no processo de aprendizagem; é refletir sobre as condições de existência desses sujeitos.

A Literatura torna-se útil nesse cenário por fazer parte do acervo cultural humano, despertar o imaginário e desempenhar funções como ensinar, denunciar, refletir e divertir, não só

na formação crítica da pessoa, mas no reconhecimento identitário e na sensação de pertencimento. Reportando-nos novamente ao ensaio *O direito à literatura*, podemos ler o seguinte:

(...) todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (Candido, 2004, p. 174).

Como “(...) manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (Candido, 2004, p. 174), a Literatura torna-se uma necessidade universal, que deverá ser acessível a todos e todas. Ao representar o cotidiano por meio da ficção, filtrar a realidade, despertar o senso crítico e reflexivo, assim como despertar sensações afetivas e deleites, ela que transgreda o tradicional e traz para a cena principal da escola produções de autoras e autores que pautam temas próximos à realidade dos estudantes. Assim, torna-se uma valorosa ação afirmativa e asseguradora da identificação-representação do aluno no ambiente educativo.

Os aspectos explanados até aqui enfatizam o quanto a formação docente influencia as práticas e decisões pedagógicas e ao mesmo tempo clama uma autorreflexão sobre o percurso formativo do educador. Por outro lado, importa aos docentes, criticar e questionar as próprias metodologias e modos de ensino, principalmente quando essas se baseiam em padrões de divisão de raça, gênero e classe.

Embora não se tenha mencionado diretamente o termo racismo, ressalta-se, conforme Teresa de Lauretis (1994) que este se comporta como ideologia ou uma tecnologia de desigualdade e hierarquia racial e é disseminado em diferentes esferas sociais: não escapam da lógica do capital nenhum espaço ou relação, sendo, pois, um marcador presente nos projetos pedagógicos de cursos, nos planejamentos de aula, nos materiais didáticos, nas nossas posturas em sala e no nosso currículo educacional. De maneira naturalizada e silenciosa, o racismo engendra sob os nossos olhos que, desatentos, deixamos passar despercebidos, como é o caso do currículo.

A esse respeito, Michael Apple afirma:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma “tradição seletiva” resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (1982, p. 59).

Ratifica-se a importância de se trabalhar ações afirmativas alinhadas à Lei n.º 10.639/2003, no que diz respeito a questões relacionadas à população negra e a promover na sala de aula

possibilidades de construção de um currículo que respeite e valorize a diversidade étnico-racial dos alunos nas suas diferenças.

O enfoque dado ao texto literário na sala de aula como parte de ações afirmativas, para além do cumprimento da legislação, se dá porque ele carrega consigo uma gama de dados que nos permitem pensar sobre o “universo” que nos cerca. Vale lembrar Regina Zilberman, que diz que “a própria ação de ensinar a ler e escrever leva o indivíduo a aceitar o fato de que lhe cabe assimilar os valores da sociedade” (Zilberman,1991, p. 18).

### **3. A sala de aula como lugar de transgressão**

“Para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos” (HOOKS, 2013, p.193). Abrimos esta seção com o fragmento retirado do livro *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*, no qual bell hooks (2013) defende o compromisso com uma educação que rompe com a dominação e com conteúdos que reafirmam os estereótipos racistas e hegemônicos.

Ligadas ao pensamento freiriano, as contribuições de hooks comprometem-se com a prática da liberdade e da autonomia, com a transgressão e a ruptura de barreiras de classe, gênero e raça. Trata-se de uma estudiosa, professora, intelectual e mulher negra cuja insurgência para a educação se dá tanto por isso quanto pelo fato de ter vindo de escolas públicas, com professoras que ensinavam os alunos a pensarem e a combaterem os preconceitos, em especial o de raça. hooks sofreu violência racial no ambiente escolar, além de ter crescido num momento em que a segregação racial era latente nos Estados Unidos.

A escola, composta como um lugar de tensões, encontros e contradições adicionadas às condições estruturais, é praticamente constituída por um sistema de regulações rígido, controlado por disciplinas, currículos e práticas pedagógicas que vão moldando as formas de pensar, ver e intervir no mundo. Diante disso, hooks sinaliza para a ruptura com essa estrutura como um exercício de liberdade e de transgressão. A pensadora afirma que: “A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (Hooks, 2013, p. 25), mas pontua que a regulação estrutural, o modelo de educação em voga, tradicional e conservador, o medo, o comodismo e outras barreiras do dia a dia internas e externas ao contexto escolar limitam, impedindo frequentemente de ousar e de se questionar as próprias posturas e ações.

Segundo hooks, “(...) uma das coisas que impedem muitos professores de questionar suas práticas pedagógicas é o medo de que ‘essa é minha identidade e não posso questioná-la’” e que, por isso, não podemos nos esquecer de que a educação se dá por meio do diálogo e da afetividade e “(...) que ser professor é estar com as pessoas” (Hooks, 2013, p.180).

Os estudos de bell hooks (2010, p. 6) atingem os sentimentos e atravessam afetivamente, pois a estudiosa traz o afeto e o amor como elementos transgressores e de resistência e sobrevivência. A ausência desses elementos dificulta as tomadas de decisão em sociedades predominantemente patriarcais e racistas. Afirma a autora o seguinte: “Quando conhecemos o amor, quando amamos, é possível enxergar o passado com outros olhos; é possível transformar o presente e sonhar o futuro. Esse é o poder do amor. O amor cura” (Hooks, 2010, p.12). O amor apresentado por essa pensadora como sentimento transgressor não está alinhado a romantizações e estereótipos; pelo contrário, é questionador e permite olhares livres de censura.

Para além de movimentos nos documentos que regem os sistemas educacionais, as ações afirmativas estão nas mudanças de atitudes nas aulas do dia a dia. Então, começar inserindo autores e autoras negras nos planos de aula é um passo que sinaliza uma movimentação para além do lugar de conforto, do cânone ou das leituras exigidas nas provas e concursos vigentes, externos à escola.

Como já mencionado, necessita-se acrescer na ementa dos cursos autoras e autores negros, periféricos, marginais e este tem sido um movimento já iniciado, possível de ser observado em alguns setores. A exemplo da atividade aqui descrita, à qual compreende a uma prática pedagógica, executada nos cursos de Agroecologia, Agricultura e Informática do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano, com o objetivo de intervir no currículo de Língua Portuguesa de turmas do Ensino Médio Técnico da referida instituição.

Ressalta-se que a ação não teve como fim substituir conteúdos pertinentes à formação básica, pessoal e intelectual dos alunos, as quais são pautadas pelos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos, mas almejou diversificar e pluralizá-los com conhecimentos de diferentes grupos sociais. De modo a complementar a formação dos educandos, elaborou-se uma proposta de leitura literária pensada transgressivamente, conforme nos preconiza hooks (2010; 2013). Para tal, utilizou-se o livro *Torto arado*, do escritor Itamar Vieira Jr, uma obra com uma infinidade de temas, considerado leitura necessária por leitores e críticos e que nos leva a esse Brasil profundo que infelizmente permanece até os dias de hoje, invisibilizado.

O texto narra a tragédia entre as personagens Belonísia e Bibiana, que são irmãs. Logo no início da narrativa, conhece-se de um objeto guardado em segredo pela avó das meninas, ainda crianças. Tratava-se de uma faca antiga que parecia ter um tipo de maldição perigosa, mas fica a cargo do leitor empreender que as irmãs se sentiam atraídas pelo objeto, sem que fique claro se a atração era por maldição ou por curiosidade de criança. Certo dia elas tiveram vontade de colocar o objeto na boca para sentir o seu gosto. A brilhante e chamativa mudou os rumos das vidas das irmãs para sempre. Belonísia teve a língua decepada e nunca mais pode falar, já Bibiana, teve um corte mais superficial que a irmã e por isso voltou a falar.

É a trajetória de duas mulheres negras unidas por uma faca, marcada por diferentes violências. A lâmina límpida do punhal é o reflexo da vida dessas mulheres, em várias passagens da obra: é no espelho da violência que enxergam a si próprias. É uma faca com lâmina de prata e cabo de marfim, em um reflexo flagrante da riqueza e da ostentação dos senhores de escravos. Uma faca de dois gumes: reluz o sistema de dominação que cinde as pessoas em brancos e pretos, senhores e escravos, homens e mulheres. Em *Torto Arado* é a mulher quem impunha a faca, ela que sempre fora vítima, agora faz desse objeto símbolo de resistência.

A escrita de Itamar Vieira fala de paisagem, mas também de conceitos, costumes de religiões de matrizes africanas e descortina a cultura desses descendentes, desvinculando-a da visão escravocrata. O autor constrói o enredo tecendo aspectos da diversidade de conhecimento cultural, sobretudo agrícola desse povo sem vinculá-los à escravidão, como é comumente presente nas produções pautadas nessa temática. Por outro lado, essa distinção não exime de alertar o leitor sobre as consequências ainda hoje, deixadas pelo processo de dominação que foi a escravatura.

Logo, ler essa obra e discutir coletivamente, analisando diferentes contextos e condições de escrita é, por si só, um ato crítico, transgressor e afirmativo. Isso vai, inclusive ao encontro de um dos importantes acontecimentos do livro que é a conquista do direito à educação, a partir da construção da escola na comunidade, considerada pelo seu líder, Zeca Chapéu Grande, que também é o pai de Bibiana e Belonísia, como um grande avanço para o lugar. Bibiana comemora, pois é a possibilidade de realizar o sonho de ser professora. Para ela, a escola seria uma possibilidade de transformação.

Em *Torto Arado*, empreende-se que Bibiana

ensinava sobre a história do povo negro, que ensinava matemática, ciências e fazia as crianças se orgulharem de serem quilombolas. Que contava e recontava a história de Água Negra e de antes, muito antes, dos garimpos das lavouras de cana, dos castigos, dos sequestros de suas aldeias natais, da travessia pelo oceano de um continente para outro (Vieira Junior, 2019, p. 243).

Voltando à metodologia usada na atividade, inicialmente indicou-se a leitura prévia e individual, e, em um segundo momento, propôs-se a discussão coletiva na sala e a exposição dos principais pontos do livro, bem como a leitura compartilhada de fragmentos da narrativa. Reconhecer a existência e presença de mulheres protagonistas em textos de ficção nos quais elas debatem temas como gênero, raça e violências foi um dos pontos da análise em aula. Itamar escreve sobre relações hierarquizadas e apresenta corpos destituídos de poder por meio de personagens não padrões, a exemplo das irmãs Belonísia e Bibiana, duas mulheres negras que a vivem em uma escravidão moderna.

A narrativa possibilitou levar para a sala de aula outros assuntos também. A descrição da paisagem e do lugar (lembra-se que a história acontece em um povoado fictício na Chapada Diamantina/Bahia) e o modo pelo qual o autor explora esses dois elementos, a seca, a irregularidade das chuvas, a vegetação e a fauna local. Outra questão foi problema fundiário do Brasil, e o regime de servidão que a comunidade Quilombola é acometida pela falta do direito à terra e o racismo nessa relação com os “proprietários” da terra.

Essa atividade, desde a leitura individual compartilhada em fragmentos na sala, às discussões e produção final, perdurou por algumas aulas, e foi desenvolvida numa turma de 3º Ano do Ensino Médio Técnico Integrado em Agricultura, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano, campus Bom Jesus da Lapa, no ano de 2023. A turma era bastante heterogênea, como alunos oriundos de cidades vizinhas, de comunidades ribeirinhas ao São Francisco, comunidades rurais e quilombolas. Logo, ao planejar as aulas, buscamos considerar a diversidade na constituição do alunado. Essa heterogeneidade da turma tornou as discussões mais ricas e múltiplas.

O entendimento e a atividade desenvolvida enquanto ação afirmativa ancoraram-se também no fato de que o Torto arado foge da linha cânone-padrão e os processos no decorrer das atividades se deram de forma acolhedora-representativa. Primeiramente, os estudantes que tinham condições financeiras para adquirir a obra o fizeram; depois, foram lendo e compartilhando com os demais.

Vimos também como ação afirmativa o reconhecimento de uma escrita potente, na qual a autor desvela um mundo ora real, ora ficcional, em especial ao universo rural. Ele o faz por meio de uma explosão de imagens que a narrativa propõe na imaginação do leitor. Os comentários da leitura eram de que o autor, com maestria, consegue trazer para a ficção temas tão reais em um enredo permeado por histórias que trazem o passado para o presente por meio dos dramas vividos pelas personagens. O diálogo entre a narrativa estudada e o ambiente de sala de aula o foi constante, haja vista que estávamos numa turma de Ensino Médio Integrado ao Curso de Agricultura e o livro é esse mundo rural, esquecido, dominado por forças veladas, desprovido de tanto, mas com gente que planta e colhe, que está na lida da terra cotidianamente, de sol a sol. Assim, a identificação com aspectos da história se deu em diversos momentos e trechos da narrativa. Muitos são filhos e filhas de agricultores.

Diferente de Bibiana, que falava em ser professora, eu gostava mesmo era da roça, da cozinha, de fazer azeite e de despolar o buriti. Não me atraía matemática, muito menos as letras de dona Lourdes. Não me interessava por suas aulas que contavam a história do Brasil, em que falava da mistura entre índios, negros e brancos, de como éramos felizes, de como nosso país era abençoado (Vieira Junior, 2019, p. 97).

O objetivo com essa proposta pedagógica envolvendo a leitura de *Torto arado* foi possibilitar uma discussão coletiva para além do tema da escravidão, sobre o qual a trama tece diferentes os tempos e os espaços na perspectiva da contemporaneidade, visto que analisar *Torto arado*, antes da imersão na obra, chama atenção é sua capa representando duas pessoas negras de mãos dadas e cada uma em suas outras mãos segurando uma espada de São Jorge (ou Espada de Ogum – orixá sincretizado a São Jorge), símbolo de proteção, planta muito importante nas religiões de matriz africana. É a abertura que convoca refletir e confrontar uma cultura escolar que por muito tempo foi pautada num viés colonizador, dispensando os povos escravizados e os povos originários como também sujeitos da formação da nação, em diferentes ambientes.

Como produto da leitura e discussão do texto, montamos uma exposição, numa espécie imersão na obra, na qual tanto os sujeitos envolvidos na realização quanto os visitantes mergulharam nas imagens da narrativa de forma transgressora e autônoma, por meio de uma escrita sensível, afetiva e instigante que a autora nos oferece e que os estudantes materializaram com uso, inclusive, de tecnologia.

Sem alongar na descrição, a seguir, apresenta-se abaixo três imagens que mostram parte da exposição-imersão que a leitura e a análise crítica da obra possibilitaram.

**Figura 1:** Portal de entrada à sala em que a exposição fora montada: “Você recorda seu pai arrastando o arado antigo de ferro retorcido, pesado, rasgando a terra em linhas tortas.” (Vieira Jr., 2019, p. 218).



Fonte: Acervo das autoras.

**Figura 2:** Mapa simbolizando a água e as terras de Água Negra (povoado fictício no livro e localizado na Chapada diamantina/Bahia): “Era como se corresse o mesmo caminho com a Mãe D’Água para lhe dizer que teria terra e água para plantar e colher, para si e os que viriam.” (Vieira Jr., 2019, p. 166).



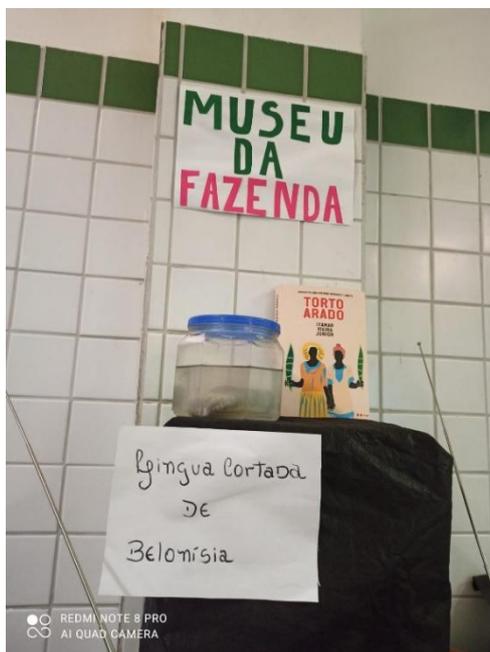
**Fonte:** Acervo das autoras.

**Figura 3:** Arroz em casca representação essa cultura citada na obra: “Aquele também foi o último ano em que vi uma plantação extensa de arroz naquelas terras. O arroz, dependente de água, foi o primeiro a secar com a estiagem.” (Vieira Jr., 2019, p. 12).



**Fonte:** Acervo das autoras.

**Figura 4:** Língua de ‘de boi’ em conservante do acervo do laboratório da própria escola como simbologia desse músculo no Torto arado: “Guardei nas mãos a fração de minha língua, como se por magia meu pai e minha avó pudessem colocá-la de novo no lugar.” (Vieira Jr., 2019, p. 108).



**Fonte:** Acervo das autoras.

**Figura 5:** Momento de visitação à exposição.



**Fonte:** Acervo das autoras. Imagem autorizada pelos estudantes.

Observa-se que, por ter sido uma atividade desenvolvida com uma turma de 3.º Ano do Ensino Médio Técnico Integrado em Agricultura, a exposição contou com diferentes elementos inspirados pela obra, a exemplo da primeira foto a qual traz os grãos de arroz com casca e a segunda a representatividade de um mapa e água ao mesmo tempo, elementos importantes para

agricultores. Porém contou também com uma ‘visitação’ sensitiva por meio de imagens em movimentos, cores e sons com o auxílio de tecnologias. Observou-se que o texto literário abre inúmeros caminhos. As oportunidades de releituras da obra de Viera Jr. se deram sob diversas óticas.

Isto posto, consta-se o quanto a inserção de obras literárias que fogem dos padrões curriculares preconizados em ambientes de aprendizagem possibilita a aquisição de uma visão crítica de mundo a partir de perspectivas não coloniais, além de agregar novas formas de compreender e intervir nesse mundo contra as opressões de raça, gênero e classe. Desse modo:

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar alunos, toda a sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo (Hooks, 2013, p. 35).

Com esta citação, a autora bell hooks propõe um movimento coletivo que se oponha ao elitismo, à dominação de classe, ao racismo, ao machismo, inclusive nos ambientes de aprendizagem. Ela convida para uma educação que esteja comprometida em incluir pessoas, com a transformação social e alerta; uma educação que se construa por meio do compromisso coletivo e que se efetiva as atitudes acolhedoras.

Dessa forma, a educação transgressora, segundo hooks (2017), é uma educação crítica e libertadora e em constante diálogo com a Lei n.º 10.639/03, uma vez que, de acordo com a autora, “A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim” (Hooks, 2017, p. 85- 86). A partir das contribuições de hooks, influenciadas por Paulo Freire (2005), reconhece-se a importância da formação no fazer pedagógico e no tornar-se docente. O resultado de momentos formativos é retratado por meio de métodos e experiências pedagógicas em que teoria e prática caminham juntas e culminam na efetivação de ações afirmativas, as quais possibilitam o acesso e a permanência do aluno na sala de aula, de forma acolhedora e representativa.

#### **4. Considerações Finais**

As leituras que embasaram a construção deste artigo reafirmam o peso e a importância da formação na vida docente e de como esta corrobora as ações praticadas no chão da escola. A busca pela efetivação de ações afirmativas, bem como pelo cumprimento da Lei n.º 10.639/03, para além das cotas, convoca o sujeito-docente a sair do conforto e a enfrentar as estruturas que, enraizadas, insistem na manutenção de privilégios e poderes de determinados grupos, inclusive

nos ambientes de ensino. Cabe também às instituições de ensino como universidades e às escolas, se preocuparem com uma formação docente de eficiência, que prepare o profissional, dando-lhe condições de transmitir e debater com seus alunos temas que envolvem as minorias, quer seja por meio da literatura, quer seja por meio de outros componentes curriculares.

No que concerne à obra literária escolhida para análise em sala e, conseqüentemente para esse estudo, empreende-se que o autor constrói uma narrativa ficcional permeada de temas historicamente complexos desde a discussão de conceitos a exemplo paisagem e lugar, aspectos culturais, saberes afrobrasileiros ancestrais e religiosos da comunidade quilombola do livro a questões acerca do direito à terra, à questão fundiária, relações de gênero, estudo sobre clima e vegetação, dentre outros.

Ao se inserir nos planejamentos escolares e outros documentos que regem o ensino os textos fora do cânone, contribui-se com discussões que se opõem ao racismo, ao machismo e ao preconceito de gênero e, com isso, garantimos o direito à literatura, assim como outros direitos essenciais para a existência plena e digna do sujeito. Essa proposta de aula buscou, além de outras formas de abordar os conteúdos da disciplina, valorizar e levar para dentro das escolas literatura brasileira ainda que contemporânea, nos transporta para um Brasil profundo e esquecido. Então, considerar o espaço da sala de aula de Língua Portuguesa para além de ações afirmativas perpassa por sair do trivial e ousar na perspectiva da transgressão, a qual inclui dar voz e escutar os diferentes sujeitos que habitam aquele lugar. A Literatura, por si só, é um ambiente de possibilidades plurais, e potencializá-la por meio do livro *Torto arado* foi uma prática que abraçou os alunos dentro das suas especificidades e diferenças.

Reconhece-se os avanços ocorridos na educação, no entanto, observa-se ainda a necessidade de mudanças nas práticas de ensino. Conforme hooks (2020), é preciso que o educador encontre a esperança e o prazer da alegria na sala de aula. Do mesmo modo, ele precisa compreender que esse espaço é também lugar de combates e de enfrentamentos e precisa aprender que transgredir é um posicionamento de fissura nas estruturas de poder calcadas na sociedade vigente.

## Referências

BRASIL. Lei n.º 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Brasília: Diário Oficial da União, 2003.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: Vários escritos. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-91.

DAMÁZIO, E. S. P. Descolonialidade e interculturalidade dos saberes político-jurídicos: uma análise a partir do pensamento descolonial. *Direitos Culturais*, Santo Ângelo, v. 4, n. 6, p. 109-122, jan./jun. 2009.

DE LAURETIS, T. A Tecnologia do Gênero. In HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

EVARISTO, C. Questão de Pele para além da Pele. In: RUFFATO, Luiz. (org.) *Questão de Pele*. Estado: Editora Língua Geral, 2009, p. 19. Disponível em: <http://www.linguageral.com.br/site/downloads/titulos/77.pdf>. Acessado em: 29 de maio de 2024.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 47. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ANTUNES, A.; FROMER, M.; BRITO, S. Comida. Intérprete: Titãs. In: *Titãs. Jesus não tem dentes no país dos banguelas* Rio de Janeiro: WEA. 1 disco sonoro (LP). Lado A, faixa 2. 1987.

HOOKS, b. *Olhares negros: raça e representação*. Tradução Stephanie Borges. [Edição Kindle]. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, b. *Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, b. *Vivendo de Amor*. Ponta Grossa: Monstro dos mares, 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor>. Acesso em: 14 de maio de 2024.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas*. Campinas: Ed Pontes, 2018, p. 31-50.

PEREIRA, L. M. *Machado de Assis: estudo crítico e biográfico*. 6. ed. 1. reimpr. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2019.

PINHEIRO, B. C. S. *História preta das coisas: 50 Invenções científico-tecnológicas de pessoas negras*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005, p. 116 – 42.

SILVA, C. B. R. da. *Ações afirmativas: uma proposta de superação do racismo e das desigualdades*. *Rev. Pol. Públ.*, São Luiz, v. 14, n. 1, p. 67-76, jan./jun. 2010.

VIEIRA JR., I. *Torto Arado*. São Paulo: Todavia, 1. ed., 2019.