

# Desvendando *Esse cabelo*, de Djaimilia Pereira de Almeida: uma proposta de ensino de literatura

## Unraveling *Esse cabelo* by Djaimilia Pereira de Almeida: a proposal for teaching literature

Celiane da Silva Vieira<sup>1</sup>  
Natália Gonçalves de Souza Santos<sup>2</sup>

---

RESUMO: A partir do estudo da obra *Esse cabelo* (2015) de Djaimilia Pereira de Almeida e da teoria literária e social pertinente a esse texto literário, este trabalho pretende oferecer aos educadores um referencial de sequência didática para o ensino do romance analisado, estruturado com base na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e em uma perspectiva de ensino de literatura que combina o paradigma analítico-textual com o paradigma social-identitário, sistematizados por Cosson (2020).

ABSTRACT: Departing from the study of the work *Esse cabelo* (2015) by Djaimilia Pereira de Almeida and the literary and social theory pertinent to this literary text, this study aims to offer educators a didactic sequence reference for teaching the analyzed novel, structured based on the proposal of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), and on a literature teaching perspective that combines the analytical-textual paradigm with the social-identity paradigm, systematized by Cosson (2020).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de literatura; Sequência didática; Relações étnico-raciais.

KEYWORDS: Literature teaching; Didactic sequence; Ethnic and racial relations.

## 1. Introdução

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo.

<sup>2</sup> Professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa. Licenciada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal de São Carlos, mestra e doutora em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo. É autora do livro *Um leitor inconformado: Álvares de Azevedo e a literatura comparada* (2022), oriundo de sua tese de doutorado.

A obra *Esse cabelo: a tragicomédia de um cabelo crespo que cruza fronteiras*, da escritora Djaimilia Pereira de Almeida, conta, mediante a mobilização da memória da narradora, o conflito de ser uma mulher nascida em Angola, mas criada em Portugal. Ela é considerada pelos seus como “a mais portuguesa dos portugueses” da família, porém não sente que pertence a Portugal, principalmente por seu cabelo crespo, que denuncia sua nacionalidade angolana.

Nesse sentido, o texto possui aspectos autobiográficos, pois parte também da vivência da escritora, que nasceu em Luanda, mas cresceu aos arredores de Lisboa. Trata-se de uma escritora negra luso-angolana, cuja trajetória pessoal e acadêmica deu-se em Portugal. Djaimilia é, assim, reconhecida e premiada no âmbito da literatura portuguesa, num contexto em que ela e outras pessoas que vivenciam essa dupla nacionalidade enfrentam resistência na legitimação social de sua identidade portuguesa. A narradora-protagonista de nome sugestivo, Mila, em um movimento contínuo de consciência, conta fragmentos da história de seus avós e de seus pais, seja por intermédio da memória daquilo que foi contado a ela, seja por meio das leituras que faz das suas fotografias antigas. A narrativa, que é fragmentada, tem um fio condutor: a relação de Mila com o seu cabelo. Por muito tempo perpassada pela invisibilidade, essa relação é uma metáfora para falar sobre os conflitos da existência, tanto num sentido geral da experiência humana, quanto num sentido específico, como mulher negra angolana e portuguesa.

Tal temática pode parecer se relacionar apenas ao contexto dos países supracitados, mas, além da língua portuguesa que une Portugal e Angola ao Brasil, existe em comum a vivência das pessoas negras brasileiras que também perpassa a trajetória árdua de um cabelo crespo em diáspora. Isso, por si só, justificaria a presença da obra nas escolas públicas, haja vista que os estudantes negros são maioria nessas instituições e, mesmo assim, deparam-se com um currículo



educacional e com materiais didáticos que não contemplam as questões raciais e sociais que os afetam. Todavia, os assuntos sociais não são a única justificativa para o uso pedagógico de *Esse cabelo*, já que o texto interessa à aula de português e literatura por sua complexidade formal e elaboração estética, que permitem aos estudantes conhecerem a literatura para além da abordagem histórica tradicionalmente presente na escola.

Nessa perspectiva formal, apesar da complexidade de definição do gênero da obra, é possível tomá-la como um romance moderno, que rompe com a coerência da narrativa tradicional, colocando em causa a ordem temporal, o enredo e as relações de causalidade da obra (ROSENFELD, 1996, p. 84). Ainda assim, é preciso pensar a modernidade para além de uma visão eurocêntrica, sendo os textos de Stuart Hall fundamentais para uma reflexão sobre o romance à luz dos estudos pós-coloniais. As contribuições de Fanon (2008) e Gonzales (1984) também foram utilizadas para a análise do corpo na obra estudada, com a interseccionalidade de raça e gênero.

Portanto, a temática mencionada em *Esse cabelo* dialoga com uma concepção de ensino de literatura que vê a obra ficcional como produção cultural que representa os problemas sociais, sendo importante realizar uma interpretação literária que atenda à diversidade identitária proposta pela obra. Por outro lado, por sua capacidade de expressão estética através da escrita, a obra também pode ser ensinada através da análise dos seus traços estilísticos.

Dessa forma, unindo as duas potencialidades, pretende-se com este trabalho elaborar uma proposta metodológica de ensino do romance, com base nos pressupostos do paradigma analítico-textual atrelado ao paradigma social-identitário, sistematizados por Cosson (2020). Deseja-se que o professor de

língua materna, ao desenvolver a proposta didática, possa ampliar o repertório dos estudantes quanto a estratégias de leitura e interpretação literária, despertar o gosto pela leitura e promover a leitura crítica do texto e do mundo que os cerca. Desse modo, para oferecer caminhos aos educadores que desejam ensinar a obra de Djaimilia na sala de aula, este trabalho consiste numa pesquisa bibliográfica descritivo-explicativa, cujo resultado é uma proposta de sequência didática, baseada na organização de módulos recomendada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

## 2. Aspectos analítico-textuais que subjazem à proposta

Em “O ensino pragmático da literatura”, parte da obra *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*, Luciano Oliveira discute os desafios de se ensinar literatura no presente século, destacando, entre eles, a visão utilitarista sobre os textos literários e o ensino predominante da história literária. A respeito do primeiro ponto, nota-se que os professores sentem a necessidade de explicar o “para quê” ensinam tal conteúdo, o que os conduz a usar o texto literário como pretexto para o ensino de categorias da língua portuguesa. Sobre isso, Oliveira afirma:

na prática pedagógica, o professor não deve usar textos literários como pretexto para exercícios de análise sintática. É preciso tratar as produções literárias como obras artísticas que devem servir para a leitura de fruição, prazerosa, embora exijam alguns conhecimentos mais específicos para a apreensão mais aprofundada dos significados pretendidos por seus escritores (OLIVEIRA, 2010, p. 179).

Essa ideia se coaduna à didatização do livro *Esse cabelo*, pois alerta o professor para o perigo de focar apenas no aspecto linguístico, quando o texto



possui complexidade estética, e esquecer de possibilitar a apreciação da obra literária pelo aluno.

Além disso, o segundo desafio destacado também merece atenção, pois o ensino de literatura foi afetado pelo paradigma historicista, em vigor desde o século XIX, que buscava um método biográfico e nacionalista para a compreensão do objeto literário. A interpretação do texto literário foi, então, condicionada à psicologia do autor e ao pensamento social de sua época. Muito tempo depois, Oliveira (p. 172) destaca que esse ensino de literatura pautado na cronologia de acontecimentos históricos ainda é predominante nas escolas e isso acaba afastando os brasileiros do texto ficcional.

A partir do século XX, assumindo uma posição de extrema crítica à historiografia literária, o Formalismo Russo surge como uma recusa à interpretação literária com base em elementos extraliterários. Roman Jakobson, um dos mais importantes linguistas do século XX, pautou o que se tornaria central para o movimento: “o objeto do estudo literário não é a literatura, mas a literariedade, isto é, aquilo que torna determinada obra literária” (JAKOBSON, 1921, p. 19 apud SCHNAIDERMAN, 1970, p. 10). O formalismo é criticado pelo exagero inicial de postular a independência da literatura em relação às demais áreas da vida social, todavia seus pesquisadores contribuíram para a inovação das análises e das metodologias literárias (SCHNAIDERMAN, 1970, p. 14). Tais avanços são caros ao ensino de literatura porque delimitam o objeto que deverá ser didatizado, tornando o texto literário mais independente e possibilitando que o professor use seus conhecimentos linguísticos para mediar a interpretação.

Nesse sentido, é importante que o professor saiba qual ou quais concepções de literatura embasam sua análise, para oferecer aos educandos critérios que os

permitam distinguir entre o que é literário e o que não é. Sobre essa diferenciação, destaca-se o livro *A linguagem literária*, de Domício Proença Filho (2007), que é pertinente para a construção da sequência didática, pois de forma sistemática estabelece algumas especificidades do objeto literário. Proença Filho (p. 40) aponta, entre outros fatores, alguns aspectos que se destacam:

I) Complexidade: por não se tratar apenas de um movimento de codificação e decodificação, a literatura mobiliza outras dimensões da palavra (psicológica, social, estética etc);

II) Multissignificação: por não se limitar à clareza e às normas da língua cotidiana, a linguagem literária possibilita a extrapolação e a criação de significados;

III) Predomínio da conotação: o texto literário utiliza os elementos do real, que garantem a verossimilhança, mas se constrói a partir do aspecto subjetivo, imaginativo e figurativo da linguagem.

Ao se observar tais características, nota-se que a obra *Esse cabelo* parece exigir do leitor não apenas uma capacidade de leitura dos temas, mas também um bom desempenho linguístico que permita elucidar as escolhas estrutural, vocabular, sintática e semântica da autora.

Posto isso, convém ressaltar que Cosson (2020), em sua obra *Paradigmas do ensino de literatura*, sistematiza a visão de literatura abordada nesse tópico, chamando-a de paradigma analítico-textual. Nele, o objetivo é desenvolver a apreciação e interpretação estética de obras literárias consideradas pela qualidade. Outro objetivo é a instrumentalização do aluno para realizar uma análise minuciosa, a princípio seguindo o modelo ensinado pelo professor e depois aplicando tal modelo a outras leituras. Tal abordagem é importante nessa obra porque ela “consegue alargar o horizonte de leitura dos alunos, desmistificando a



leitura de textos complexos e demandando uma abordagem mais rigorosa ou pelo menos mais bem fundamentada do texto literário na escola” (p. 83).

Por outro lado, essa perspectiva de ensino de literatura, como outras abordadas na obra de Cosson, possui pontos que, segundo o próprio autor, precisam ser aprimorados:

se, por um lado, tal universalidade liberta a literatura do peso da herança clássica e dos limites estreitos do nacionalismo, por outro, ela pode levar à alienação do leitor e apartar a obra de sua historicidade, conforme acusam as correntes críticas de base sociológica da literatura. (COSSON, 2020, p. 75).

Sendo assim, apesar da sequência didática elaborada se basear na abordagem analítico-textual para a construção de aulas que priorizem a análise do texto, ela encontra no paradigma social-identitário um meio de suprir as lacunas contextuais deixadas pelo outro paradigma. Além disso, uma das ressalvas feitas por Cosson é que ao se conceber a literatura por um padrão estético, corre-se o risco de elitizá-la e intelectualizá-la, de forma a corroborar com o imaginário de que os bens culturais pertencem à camada populacional mais abastada financeiramente. Destaca-se, nesse sentido, que a perspectiva do estudo conjunto de texto e de seu contexto social de produção e recepção pode dar um novo significado ao que é considerado como “qualidade estética”, legitimando novas formas de representação e construção de realidades.

### **3. Aspectos social-identitários que subjazem à proposta**

Para analisar a situação diaspórica vivenciada pela narradora-protagonista, faz-se pertinente os estudos de Stuart Hall (2003). Ele afirma que “na situação de diáspora, as identidades se tornam múltiplas” (HALL, 2003, p. 27). Com o exemplo da diáspora caribenha, o autor afirma que a pessoa que migra não sofre apenas a força da ligação com sua terra de origem, pois ela também é influenciada pela identificação com outros grupos encontrados na sua vivência fora da terra natal. Ele aponta ainda que no mundo moderno a noção de lugar de pertencimento dissolve-se pois os sujeitos, quase todos, passam por deslocamentos. Hall propõe que o pensamento tradicional sobre diáspora se baseia numa concepção de diferença, que divide o “eu” e o “outro” (HALL, p. 33). Todavia, é possível pensar a diáspora de modo relacional, não concebendo a cultura como acabada, mas pensando em identidades culturais que se constroem. Sobre o indivíduo na pós-modernidade, o estudioso Hall afirma que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social [entraram] em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como o sujeito unificado” (p. 7).

Nesse sentido, a narradora Mila em *Esse cabelo* até tenta, ao longo da narrativa, buscar uma unicidade que a identifique, mas descobre a impossibilidade dessa empreitada e conclui a sua busca com a mesma pergunta inicial: “quem ainda é Mila?” (ALMEIDA, 2015, p. 156). Para analisar essa complexa busca por descobrir sua(as) identidade(s), o paradigma de ensino de literatura social-identitário é relevante, pois sua concepção de literatura perpassa “uma produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades” (COSSON, 2020, p. 101). Dessa forma, a partir da análise feita por Cosson, o professor poderá utilizar a perspectiva desse paradigma para pensar a literatura como responsável por ceder um espaço de representação social a quem escreve e





a quem lê e por combater as opressões por meio desta. Essa concepção tem em vista os silenciamentos e apagamentos de determinados grupos sociais na literatura e busca garantir o direito à memória abrindo o espaço privilegiado do cânone literário a novas produções.

O lugar da memória é muito reivindicado pela obra, uma vez que é por meio dos movimentos de rememoração que narradora, enredo, tempos, espaços e personagens se constituem. A narradora, a partir das lembranças suscitadas pelas fotografias que vasculha, acessa a sua identidade individual e a sua identidade coletiva, a primeira, quando busca suas idiossincrasias e a segunda, quando reconhece o papel da sua ancestralidade em sua vida. E, assim, ela circula pela tridimensionalidade da memória, analisando a influência da colonialidade na sua autoimagem que atravessa o passado para interferir no presente e no futuro. Sobre a importância desse processo, não só circunscrito no tempo, mas também no espaço, Walter afirma:

A reapropriação do espaço via memória, portanto, possibilita a colocação do colonizado na sua própria história. A renomeação do seu lugar e da sua história significa reconstruir sua identidade, tomar posse de sua cultura; significa, em última análise, resistir a uma violência epistêmica que continua até o presente (WALTER, 2010, p. 3).

Além da discussão da memória, a análise da representação do corpo na obra de Djaimilia Pereira de Almeida deve ser contemplada pelo professor em sala de aula. Isso porque a metáfora do cabelo é o elo de ligação entre os acontecimentos da vida da narradora. A sua relação de esquecimento, orgulho, recusa ou pertencimento com seu cabelo é crucial para análise de si própria e das sociedades das quais participa. Fanon em sua obra clássica *Peles negras, máscaras brancas*

---

retrata a angústia do sujeito negro em relação a seu próprio corpo numa sociedade marcada pela opressão racial:

Depois tivemos de enfrentar o olhar branco. Um peso inusitado nos oprimiu. O mundo verdadeiro invadia o nosso pedaço. No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas (FANON, 2008, p. 104).

Lélia Gonzales (1984, p. 233), fazendo o recorte de gênero, alerta que a exotização e ridicularização do corpo da mulher negra parte de uma tentativa de recusa à culpabilidade pelas mazelas sociais que esse corpo denuncia com sua altivez. Assim, a sociedade racista zomba dos traços físicos negros e quando pretende elogiá-los, ela os equipara aos traços brancos, utilizando expressões como “traços finos” (GONZALES, p. 234). Isso causa nas mulheres negras vergonha da sua própria cor e as força a buscar padrões de beleza brancos, especialmente para os seus cabelos, como acontece com Mila no romance analisado.

#### 4. Etapas da sequência didática

A partir dos pressupostos teóricos apresentados, o professor pode buscar a melhor forma de organizar as aulas sobre a obra literária. Seguindo na proposição de caminhos para o ensino de *Esse Cabelo*, por intermédio da leitura integral do romance, leva-se em conta o conceito de sequência didática, como um conjunto organizado de atividades sobre um gênero, de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Essa concepção divide a sequência em: apresentação da situação, produção inicial,



módulos e produção final, deixando evidente a importância de existir uma situação comunicacional bem definida norteando todo o processo. Vale destacar também que para desenvolver a proposta descrita, o ideal é que os estudantes já tenham percorrido um caminho de ensino-aprendizagem de gêneros literários menores e narrativas mais prototípicas. Recomenda-se, portanto, que a sequência seja aplicada em turmas de segundo e terceiro anos do ensino médio, utilizando em média sete aulas. Além disso, é importante enfatizar que desde a primeira aula, cada aluno deve ter acesso à obra, e, como ela não é popularizada no Brasil, a forma mais fácil de acessá-la são os e-books disponíveis na internet.

#### **4.1. Etapas da sequência didática**

Nessa etapa, os estudantes serão apresentados ao projeto comunicativo que envolve o ensino da obra de Djaimilia Pereira de Almeida. Dessa forma, serão introduzidos ao livro com uma pequena apresentação do seu enredo e da sua forma, destacando a importância do cabelo para a identidade de Mila e a constituição fragmentada do romance. O professor pode espontaneamente nomear algumas categorias da narrativa, pois espera-se que o estudante já tenha tido contato com elas, mesmo que inicialmente.

Após essa apresentação, o docente poderá fazer uso de um material extratexto: a cena inicial do filme “Felicidade por um fio”, dirigido por Haifaa Al Mansour e estrelado por Sanaa Lathan, que estreou em 2018. O audiovisual contemporâneo se relaciona com o livro por contar a história de uma mulher negra a partir da sua relação com o seu cabelo.

A cena inicial é pertinente para a aula, pois além da temática, traz aspectos formais importantes para a discussão do livro, como o processo de rememoração e

narração. Dessa forma, algumas perguntas podem ajudar a pontuar tais elementos, após a visualização do trecho:

Quem conta? Quem são as pessoas que aparecem? Em qual ambiente? Qual tema é destacado pela narradora? Como a memória contada pode ter interferido na vida adulta da narradora?

## 4.2. Produção inicial

Depois de situados na proposta, os estudantes deverão produzir um texto que servirá como base para a produção final. Essa etapa serve para que o professor diagnostique os conhecimentos prévios dos estudantes, projetando o que precisa ser trabalhado. Para facilitar a escrita, o professor pode solicitar anteriormente que a turma leve fotografias de sua infância, dialogando também com a importância dada às fotos na obra de Djaimilia. Sugere-se, assim, um enunciado como este:

Escreva, a partir da foto escolhida, uma memória de um fato marcante da sua infância que contribuiu para a construção de quem você é. Não se esqueça de que o seu texto deve ser literário, de forma que, se desejar, você pode acrescentar elementos ficcionais para construir uma narrativa criativa. O objetivo idealizado da escrita dessa narrativa é compor um livro que narra a sua origem e a construção da sua identidade.

Nota-se no comando da atividade, o chamamento para a escrita de um texto literário, marcando a posição do paradigma de ensino de literatura analítico-textual ao distinguir as características do objeto literário. Além disso, criou-se uma finalidade idealizada para a produção, a escrita de um livro, pois mesmo que todos estejam cientes da impossibilidade de que os alunos escrevam um romance inteiro



nessa sequência, é importante que eles visualizem esse objetivo para se engajarem no estudo da obra *Esse cabelo*. Vale ressaltar que essa etapa pode estar associada à primeira, constituindo, assim, a aula inicial. Essa primeira produção será refeita na avaliação final, a última produção textual.

### 4.3. Módulo 1

A partir desse momento, a leitura da obra já será pressuposta para o entendimento do conteúdo. Ao final de cada aula, o professor deverá orientar quais capítulos do romance deverão ser lidos para a próxima aula. Como incentivo, já na primeira aula o professor pode dar à turma, uma ficha com os capítulos que deverão ser lidos para cada encontro e os quadrinhos correspondentes para os estudantes marcarem como “concluído”.

Assim, cada módulo, nessa proposta, consiste em um encaminhamento para a construção de uma aula. Na primeira delas, a partir da leitura dos capítulos 1 e 2 do romance, os estudantes farão um reconhecimento do texto, compartilhando com a turma as suas primeiras impressões de leitura. O objetivo dessa aula é identificar as suas dificuldades iniciais de leitura e interpretação para adaptar as próximas aulas e já construir estratégias para administrar tais impedimentos.

Nesse momento, é importante dar espaço para que a turma dialogue com o professor e entre si, suscitando as questões de suas leituras e dividindo com o outro as suas maneiras de ler. Cabe ao professor sistematizar tais impressões utilizando os recursos que tiver (quadro, slide, fichas individuais etc.) e escrever as estratégias discutidas. Sugere-se algumas que poderão ser utilizadas: desconstruir os períodos longos mentalmente em períodos mais curtos, desvendar a palavra desconhecida pelo contexto ou pesquisar no Google e resumir em tópicos o conteúdo de cada capítulo.

Outro objetivo desse encontro é destacar as características da linguagem literária, chamando a atenção para a elaboração estética do texto, como visto no tópico 3 deste trabalho. O professor, enquanto mediador da leitura, precisa estar atento ao embasamento de cada conteúdo discutido através dos trechos da obra, relendo com a turma esses excertos. Como atividade/avaliação da aula, recomenda-se colocar em prática uma das estratégias compartilhadas como, por exemplo, a desconstrução do período longo, buscando reproduzir processos de leitura que se fazem mentalmente, através da escrita:

→ Reescreva o trecho abaixo do romance *Esse cabelo* de Djaimilia Pereira de Almeida, separando as orações em novos períodos, para facilitar sua leitura. Você pode acrescentar palavras entre colchetes para retomar ideias:

“A família a quem devo este cabelo descreveu o caminho entre Portugal e Angola em navios e aviões, ao longo de quatro gerações, com um à-vontade de passageiro frequente que, todavia, não sobreviveu em mim e contrasta com o meu pavor de viagens que, por um apego à vida que nunca me assoma em terra firme, temo sempre serem as últimas” (ALMEIDA, 2015, p.3).

#### 4.4. Módulo 2

O direcionamento da aula perpassa o estudo da narradora e do seu projeto textual, a partir da leitura dos capítulos 3, 4, 5 e 6 da obra. Os estudantes precisarão de tempo hábil para realizar a leitura no intervalo de cada módulo e isso deve ser acordado com a turma de forma viável. Nessa etapa, a partir de excertos pertinentes, o professor pode analisar: a narradora-personagem e a narrativa na primeira pessoa do discurso, o seu ponto de vista e como ela conta a história. É fundamental destacar o “como” para mostrar aos estudantes as marcas



---

metalinguísticas do fazer literário, pois, em diversos momentos a narradora evidencia que sua função é contar uma história que não pretende ser linear, mostrando aos alunos que este é um modo de escrever. Além disso, é um bom momento para discutir a diferença entre narradora e autora, deixando evidente que na abordagem escolhida apenas a narradora será estudada.

Para embasamento teórico para análise da narradora de *Esse cabelo*, recomenda-se o capítulo “O narrador” do livro *As vozes do romance* de Oscar Tacca (1983), no qual o autor discorre sobre os tipos de narradores de acordo com sua perspectiva, sendo Mila, segundo tal classificação, uma narradora equisciente, isto é, narradora e personagem coincidem e, portanto, têm o mesmo conhecimento sobre os acontecimentos narrados em primeira pessoa. Ademais, o texto *Reflexões sobre o romance moderno* de Rosenfeld servirá para o professor entender melhor o “mergulho” na consciência do indivíduo que ocorre em romances como o de Djaimilia.

Até aqui, discutiu-se majoritariamente sobre aspectos intrínsecos à obra literária, mas a partir deste módulo, cada aula deverá ter um momento reservado para o desenvolvimento de um aspecto histórico-social do livro. Este trabalho considera, principalmente, o contexto da escola pública, o que torna imprescindível que o ensino de literatura seja encarado como instrumento de transformação social. Dessa forma, aproveitando a relação de fragmentação formal que existe no romance, o professor deve chamar a atenção dos estudantes para a construção das identidades em diáspora, também fragmentadas, como destacado por Hall. Todavia, deve-se buscar conceituar de forma básica as palavras-chave do tema, pensando a situação da população negra brasileira – mais acessível a eles, para depois pensar na diáspora africana em Portugal e as implicações que complexifica

a descoberta da sua identidade pela narradora. Trabalhar com a questão da origem a partir da vivência dos próprios alunos é interessante para entender como o indivíduo moderno é múltiplo e diverso. Como avaliação da aula, os estudantes podem tentar agrupar os fatores que Mila pontua, nos capítulos lidos, como importantes para a sua construção enquanto pessoa:

Escreva em tópicos os elementos destacados por Mila como importantes para sua identidade. Você pode agrupá-los em: pessoas, lugares, objetos, acontecimentos e outras categorias que achar necessárias.

Os exercícios de sistematização são importantes para essa obra uma vez que ela causa estranhamento pela sua organização não linear. Dessa forma, a atividade é um ensejo para que o professor articule enredo, personagens, tempo e espaço de forma a propor uma interpretação geral e não apenas análises de trechos isolados. Reitera-se, assim, o papel do professor de relacionar a discussão teórica à interpretação literária.

#### 4.4. Módulo 3

A partir da leitura dos capítulos 7, 8, 9 e 10, no módulo 3 serão discutidos o tempo e o espaço na obra. Antes de conceituações teóricas, é importante deixar a classe selecionar autonomamente as partes em que percebem a presença do tempo e do espaço, porque se supõe que eles já têm uma ideia do que os conceitos tratam. Nesse ponto, o professor deve diferenciar o tempo cronológico do tempo psicológico, sendo o primeiro ditado por um eixo referencial, as medidas de tempo, e o segundo orientado pelos estados internos do sujeito (NUNES, 2003, p. 18). O





tempo cronológico estabelece relações de causalidade entre os fatos, enquanto o psicológico é descontínuo, por tratar de uma perspectiva humana e subjetiva.

Apesar do romance apresentar muitas datas, que devem ser destacadas pelo docente para facilitar a compreensão do enredo, *Esse cabelo* é riquíssimo em divagações temporais de uma narradora que transita entre passado, presente e futuro. Assim, é importante que os estudantes entendam que a falta de linearidade temporal é uma característica desse tipo de narrativa e que isso pode gerar dificuldades na leitura. Por exemplo, no capítulo 8, Mila fala de suas fantasias de Carnaval da infância, entre 1988 e 1992, recordando-se dos seus penteados nessas ocasiões. Depois, há um salto para 2011, momento no qual a narradora cortou o seu cabelo, como quem tenta esquecer dele e de si. Tudo isso é contado no passado, e, de repente, a narradora assume a narrativa no presente para comentar a forma que escreve o seu livro, esclarecendo que se trata de uma espécie de “pretérito imperfeito de cortesia” (ALMEIDA, p. 87). Dessa forma, apesar de tratar-se de um romance que fala majoritariamente do tempo passado, existem alguns saltos e retornos temporais, reflexões e acontecimentos no presente e também divagações sobre o futuro, sendo que tais oscilações seguem um fluxo muito individual.

O outro ponto a ser discutido nesse encontro também pode gerar estranhamento: o espaço. As contribuições de Antônio Dimas na obra *Espaço e romance* são úteis no que se refere à diferenciação entre espaço e ambientação, em especial a ambientação dissimulada, na qual “imiscuem-se e interpenetram-se seres e coisas que somente a leitura demorada poderá separar, hierarquizar e avaliar” (DIMAS, 1985, p. 26). A fotografia presente no capítulo 9 é uma excelente ferramenta para levantar discussões sobre o valor simbólico dos espaços que a

narradora cita e as representações contrastantes dos espaços africanos e não africanos. A foto é de Elizabeth Eckford, de 1957, no sul dos Estados Unidos, em um acontecimento histórico: o seu primeiro dia de aula, em uma escola supremacista branca. A narradora faz uma leitura da foto na qual se identifica com vários elementos registrados.

Nesse contexto, convém relacionar tais descontinuidades temporais e espaciais com o conceito de memória, de enorme importância para narrativas pós-coloniais. Através das discussões sobre o tema já mencionadas, o professor pode, através da mobilização dos conhecimentos dos estudantes sobre a história de suas famílias, mostrar como alguns processos históricos foram capazes de “apagar” grande parte da memória africana no Brasil e como o exercício de rememoração feito por Mila pode ser reproduzido por eles para buscarem saber mais sobre as suas origens. Esse exercício não deve ser ignorado pelo docente para tratar apenas de questões textuais, pois os temas sociais-identitários servem para auxiliá-los no entendimento da obra de Djaimilia e na construção de seus próprios textos. Como atividade, recomenda-se a seguinte orientação:

Proponha uma ordem cronológica para os acontecimentos principais dos capítulos estudados nesta aula. Se algum acontecimento não estiver datado, você pode classificá-lo em: infância, adolescência/juventude e vida adulta.

#### 4.4. Módulo 4

Como o módulo 4 é o último de análise propriamente dita do romance, o professor deve estar atento às dúvidas que os estudantes podem trazer ao concluir a leitura. Muitos estudantes podem ainda não ter terminado de ler, por isso, devem ser incentivados a isso. Nesse último momento, serão analisadas as categorias



personagens e enredo. Sobre as personagens, convém destacar que a narradora é também a protagonista e que é através dela que se tem acesso às outras personagens, uma vez que elas só aparecem através da memória de Mila.

A partir dos capítulos 11 ao 16, o docente junto com os estudantes analisará as características físicas e psicológicas das personagens. Muitas informações terão que ser recuperadas dos capítulos anteriores e isso é uma oportunidade para pôr em determinada ordem o enredo da trama. Vale destacar que a questão racial, destacada pela cor da pele e pela textura do cabelo, é algo que perpassa todo o romance e, junto com as características psicológicas, dão unidade de sentido para cada personagem. Os pais e avós de Mila constituem, assim, peças importantes para a caracterização da própria. Candido (2014), ao analisar as personagens do romance moderno, destaca que elas se mostram complexas e difíceis, graças às combinações de traços que o romancista faz.

Sobre o enredo, o professor deve buscar a interpretação geral, até para que os estudantes não terminem o livro achando que não entenderam nada, mas deve destacar que o tipo de enredo construído pela autora não é e nem pretendia ser linear. São diversos acontecimentos que se interpelam, gerando descontinuidades e ao mesmo tempo associações. Tal característica pertence ao romance moderno e o professor pode compará-la ao tipo de enredo encontrado em romances tradicionais canônicos. O efeito desse enredo difuso é importante para o tema da identidade, da origem e da existência, pois a vida é também caótica.

Como discussão social-identitária, sugere-se resumir o enredo através da história do cabelo de Mila, como a própria narradora se propõe. As escolas públicas têm a presença massiva de meninas e meninos negros que provavelmente irão se identificar com o testemunho da narradora e o docente pode partir dessa

identificação para propor uma conversa sobre como a estética negra é vista no Brasil.

#### 4.4. Módulo 4

O encontro do módulo 5 poderia ser marcado por uma metodologia mais participativa, por exemplo, a realização de uma roda de conversa. Nesse momento, os estudantes, sendo orientados na aula anterior a pesquisar, deverão compartilhar com a turma informações relevantes sobre o contexto no qual a obra foi escrita, sobre as semelhanças e diferenças desse contexto em relação ao Brasil, sobre a vida e a obra de Djaimilia Pereira de Almeida e o aspecto autobiográfico de *Esse cabelo*. Além disso, como material, é possível que o professor mostre entrevistas da autora, a fim de situar socio-historicamente o romance que foi analisado. Caso haja tempo, a turma pode assistir mais uma parte do filme “Felicidade por um fio” e relacioná-lo ao livro, promovendo, assim, uma discussão sobre os aspectos sociais abordados em ambos.

Essa aula serve para garantir que, mesmo que as discussões analítico-textuais da obra tenham sido priorizadas nas aulas anteriores, os estudantes entendam que uma obra literária faz parte de um contexto sócio-histórico que influencia sua composição e as leituras que se faz dela. Além disso, o professor deve reservar um tempo para instruir a classe sobre a produção final, que será a avaliação final da sequência. É importante que, ao longo das aulas, os estudantes recebam um retorno sobre os pontos positivos e negativos das produções iniciais e que nesta aula tais pontos sejam resumidos. Ademais, é importante estabelecer critérios bem definidos para a avaliação, explicando-os à turma. Sugere-se, assim, o enunciado para a produção de texto final:



Reescreva a sua produção de texto inicial, contemplando os elementos da narrativa estudados e aprofundando o enredo da memória contada. A avaliação observará: a preservação da ideia básica do texto inicial (não é permitido fazer um texto novo, sem relação com o anterior); a contemplação de cada elemento da narrativa; a criatividade empregada para inventar acontecimentos para além da memória e o emprego da linguagem literária, conforme estudamos.

#### **4.4. Feedback da produção final**

Após o professor corrigir a produção final, ele deve conversar com os estudantes sobre o desempenho deles. Os primeiros textos corrigidos devem ser entregues antes da produção final. Assim, as produções iniciais e finais devem ser disponibilizadas corrigidas para que os alunos as comparem e vejam a evolução que tiveram. Além disso, o professor pode mostrar dentro dos critérios de avaliação, as maiores dificuldades e potencialidades da turma e os estudantes também devem apresentar os pontos positivos e negativos da sequência didática desenvolvida. Uma vez que a escrita de um romance por cada aluno, situação comunicacional proposta no início, não é viável, o professor pode criar um outro destino para os textos dos alunos. Uma possibilidade é, ao final de um período letivo, realizar um “café literário”, sarau ou outro evento já comum nas escolas, no qual uma parte será dedicada à exposição dos trabalhos realizados. Assim, eles poderiam transformar esses textos em outras obras, como vídeos, desenhos, teatro e o que mais a imaginação permitir.

## 5. Considerações finais

Através da elaboração de uma sequência didática, este trabalho buscou oferecer ao professor/ educador/ mediador de leitura caminhos para o ensino da obra de Djaimilia Pereira de Almeida, *Esse cabelo: a tragicomédia de um cabelo crespo que cruza fronteiras*. É importante destacar que o artigo não poderia esgotar as possibilidades pedagógicas do romance e, por isso, o docente deve ter a autonomia de criar novos meios de ensinar a partir dos que foram sugeridos.

Nesse sentido, optou-se pelo paradigma analítico-textual como base teórica predominante na sequência, pois há a intenção de se destacar que um texto completamente perpassado por questões sociais pode também ser rico linguisticamente. Isso porque, não raro, uma obra literária que trate de uma questão sensível, como o racismo, é utilizada apenas como pretexto para a discussão social, o que se buscou refutar. Assim, a proposta quer mostrar que uma análise estética pode ser relacionada com a análise social, e que a última complementa a primeira. Para isso, o paradigma social-identitário foi incorporado ao analítico-textual, mostrando a importância do professor de literatura não se limitar a uma concepção de ensino.

Ademais, é importante que o professor adapte a sequência didática ao contexto da sua escola, pois questões internas podem interferir na viabilidade da extensão desta proposta, mas ainda assim, é possível reestruturá-la para diversas realidades. Por isso mesmo, este artigo não se trata de um plano de aula a ser aplicado, mas uma reflexão sobre o encaminhamento didático da obra em questão. Por fim, espera-se que as reflexões realizadas sirvam para fomentar a elaboração de novas sequências, sobre outras obras tão ricas como *Esse cabelo* de Djaimilia Pereira de Almeida, mas que ainda não são conhecidas nas escolas.



## Referências bibliográficas

AGUIAR, V.; BORDINI, M. *Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ALMEIDA, D. *Esse cabelo*. Lisboa: Teorema, 2015.

CANDIDO, A. A personagem do romance. In: *A personagem de ficção*. 13ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2014, p. 51-80.

COSSON, R. *Paradigmas do ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

DIMAS, A. *Espaço e romance*. São Paulo: Ática, 1985.

DOLZ, J; NOVERRAZ; M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. 3ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

FIORIN, J. *Fruição artística e catarse*. In: *Letras*. Santa Maria, v. 20, jan./jun, p. 11-38, 2000.

FRANZ, F. *Pele negra máscaras brancas*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008. GONZALES, L. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. In: *Revista Ciências Sociais Hoje*. Anpocs, 1984, p. 223-244.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização Liv Sovik. Tradução: Resende et al. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, L. O ensino pragmático da literatura. In: *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NUNES, B. *O tempo na narrativa*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2003

PROENÇA FILHO, D. *A linguagem literária*. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

ROSENFELD, A. *Reflexões sobre o romance moderno*. In: *Texto/Contexto I*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

SCHNAIDERMAN, B. Prefácio. In: *Teoria da Literatura: formalistas russos*. Rio Grande do Sul: Globo, 1970.

TACCA, O. *As vozes do romance*. Coimbra: Almedina, 1983.

WALTER, R. Literatura, história e memória no contexto pós-colonial. *Eutomia*, v.1, n.1, p. 1-15, Recife: 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/viewFile/1960/1526>. Acesso em: 08 mar. 2023.

Recebido em 15/03/2023

Aceito em 28/11/2023