

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ANA PAULA GOMES DE CARVALHO

**EDUCAÇÃO LITERÁRIA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA PROPOSTA
PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Vitória

2020

ANA PAULA GOMES DE CARVALHO

**EDUCAÇÃO LITERÁRIA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA PROPOSTA
PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCF) apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador(a): Prof. Dr. Nelson Martinelli Filho

Vitória

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

C331e Carvalho, Ana Paula Gomes de.

Educação literária das relações étnicos-raciais : uma proposta para as aulas de língua portuguesa / Ana Paula Gomes de Carvalho. – 2020.

169 f.: il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras, Vitória, 2020.

1. Evaristo, Conceição, 1946- -- Crítica e interpretação. 2. Literatura brasileira -- História e crítica. 3. Literatura brasileira -- Escritores negros -- Estudo e ensino. 4. Racismo na literatura -- Personagens -- Negros. 5. Relações raciais. 6. Leitura -- Estudo e ensino. I. Martinelli Filho, Nelson. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21: 869.09

Elaborada por Marcileia Seibert de Barcellos – CRB-6/ES - 656

ANA PAULA GOMES DE CARVALHO

**EDUCAÇÃO LITERÁRIA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA PROPOSTA
PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.**

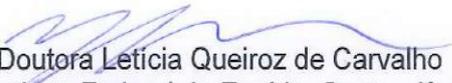
Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 05 de maio de 2020

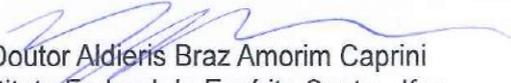
COMISSÃO EXAMINADORA


Doutor Nelson Martinelli Filho
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Orientador

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)


Doutora Leticia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)


Doutor Aldieris Braz Amorim Caprini
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

ANA PAULA GOMES DE CARVALHO

CARVALHO, Ana Paula Gomes de; FILHO, Nelson Martinelli. **Educação literária das relações étnico-raciais**: uma proposta para as aulas de Língua Portuguesa. Vitória: Ifes, 2020. 46 p. (E-book).

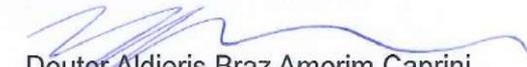
Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 05 de maio de 2020

COMISSÃO EXAMINADORA



Doutora Leticia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno
(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)



Doutor Aldieris Braz Amorim Caprini
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Externo
(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

Dedico este trabalho ao meu avô Benedito, *In Memoriam*, homem preto que me inspira por meio de histórias e memórias e que, de algum modo, vive na pessoa de meu pai, em mim e no sempre.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradeço por toda força e inspiração divinas que, de alguma forma, fizeram-me perceber a importância de desenvolver esta pesquisa.

Agradeço ao Prof. Dr. Nelson Martinelli Filho pelo apoio, disponibilidade, atenção e recursos dedicados nos encaminhamentos do trabalho.

Agradeço aos professores doutores que integraram as bancas de qualificação e defesa pela atenção e pelas importantes contribuições.

Também agradeço aos professores e colegas da turma de mestrado, que colaboraram para meu enriquecimento profissional e pessoal. Sou grata pelas amizades que fiz ou reencontrei.

Agradeço à diretora, a toda equipe de profissionais e aos alunos da EMEF Manoel Mello Sobrinho por todo apoio e contribuição ao longo dessa formação.

Por fim, agradeço às pessoas que mais me cercam de amor e incentivo, minha família. Gratidão aos meus pais, primeiros e eternos educadores; às minhas irmãs, parceiras e motivadoras; aos meus sobrinhos, que me fazem querer ser melhor. Amo vocês.

RESUMO

Este trabalho, desenvolvido no curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, do Instituto Federal do Espírito Santo (Campus Vitória), e inserido na linha de pesquisa Estudos Literários, visa a pesquisar e analisar a leitura de contos afro-brasileiros da escritora Conceição Evaristo (2016), por meio de estratégias de leitura (Solé, 1998) mediada, com perspectiva de propiciar a compreensão das relações étnico-raciais discriminatórias e a valorização da diversidade, nas séries finais do Ensino Fundamental, contribuindo para a formação de leitores e cidadãos críticos. Motivados pelas injustiças raciais, especialmente contra negros, e amparados pela Lei 10.639/03, que objetiva combater o racismo por meio da Educação, pensamos que, para o trabalho na disciplina Língua Portuguesa, a Literatura Afro-brasileira contemporânea pode apresentar-se como ferramenta efetiva para a desnaturalização do preconceito racial. A proposta é uma intervenção de abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) realizada, por meio de oficinas de leitura literária, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do município de Cariacica - ES. Para entendermos a literatura afro-brasileira, recorreremos a autores como Cuti (2010), Duarte (2011) e Fonseca (2011), entre outros. Sobre a questão étnico-racial na escola, buscamos base teórica principalmente nos autores Cavallero (2001), Munanga (2002), Gomes (2012) e Silva (2008). A partir dos resultados alcançados, elaboramos um material educativo, em formato de *e-book*, com sugestões aos professores de Língua Portuguesa para o trabalho com a literatura afro-brasileira.

Palavras-chave: Contos de literatura afro-brasileira. Relações étnico-raciais. Identidade.

ABSTRACT

This work, developed in postgraduate program of Master degree - PROFLETRAS, from Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), inserted in research line of Literary Studies, specific to analyze the reading of afro-brasilian short stories, written by Conceição Evaristo(2016), through mediated reading strategies (SOLÉ,1998) , with the perspective of promoting the understanding of discrimination in ethnic-racial relations and the appreciation of diversity, in the final of Elementary School, contributing to formation critical readers and person. Motivated by racial injustices, especially against black people, and supported by Law 10.639 / 03, made to end racism through education, we think, for work in Portuguese matter, Afro-brasilian literature can be a tool effective for the combat of racial prejudice. The proposal is an intervention with a qualitative approach (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) using literary reading workshops, in 9th grade elementary school class, in a public school of Cariacica - ES. To understand Afro-Brazilian literature, we used authors such as Cuti (2010), Duarte (2011) and Fonseca (2011), among others. About ethnic-racial issue at school, we sought the theoretical basis mainly in the authors Cavallero (2001), Munanga (2002), Gomes (2012) and Silva (2008). Based on the results, we prepared an educational material, in e-book format, with suggestions for Portuguese language teachers for working with Afro-Brazilian literature.

Keywords: Afro-brasilian short stories. Ethnic-racial relations. Identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada da Escola.....	75
Figura 2 - Sala de aula da Escola.....	75
Figura 3 - Biblioteca da Escola.....	75
Figura 4 - Quadra poliesportiva da Escola.....	76
Figura 5 - Refeitório da Escola.....	76
Figura 6 - Área externa da Escola.....	76
Figura 7 - Alunos realizando leitura de conto.....	87
Figura 8 - Alunos realizando leitura de conto.....	88
Figura 9 - Atividade em grupos de compreensão e interpretação de conto.....	90
Figura 10 - Atividade em grupos de compreensão e interpretação de conto.....	91
Figura 11 - Atividade em grupos de compreensão e interpretação de conto.....	91
Figura 12 - Atividade em grupos de compreensão e interpretação de conto.....	91
Figura 13 - Resposta dos alunos.....	92
Figura 14 - Resposta dos alunos.....	92
Figura 15 - Resposta dos alunos.....	93
Figura 16 - Resposta dos alunos.....	93
Figura 17 - Resposta dos alunos.....	94
Figura 18 - Resposta dos alunos.....	94
Figura 19 - Resposta dos alunos.....	94
Figura 20 - Resposta dos alunos.....	95
Figura 21 - Resposta dos alunos.....	95
Figura 22 - Resposta dos alunos.....	96
Figura 23 - Resposta dos alunos.....	96
Figura 24 - Resposta dos alunos.....	97
Figura 25 - Resposta dos alunos.....	97
Figura 26 - Resposta dos alunos.....	103
Figura 27 - Resposta dos alunos.....	104
Figura 28 - Resposta dos alunos.....	104
Figura 29 - Resposta dos alunos.....	105
Figura 30 - Resposta dos alunos.....	105
Figura 31 - Resposta dos alunos.....	106
Figura 32 - Resposta dos alunos.....	107

Figura 33 - Resposta dos alunos.....	107
Figura 34 - Resposta dos alunos.....	108
Figura 35 - Resposta dos alunos.....	108
Figura 36 - Resposta dos alunos.....	109
Figura 37 - Resposta dos alunos.....	109
Figura 38 - Resposta dos alunos.....	110
Figura 39 - Resposta dos alunos.....	110
Figura 40 - Resposta dos alunos.....	111
Figura 41 - Resposta dos alunos.....	111
Figura 42 - Resposta dos alunos.....	114
Figura 43 - Resposta dos alunos.....	115
Figura 44 - Resposta dos alunos.....	116
Figura 45 - Resposta dos alunos.....	116
Figura 46 - Resposta dos alunos.....	117
Figura 47 - Resposta dos alunos.....	117
Figura 48 - Resposta dos alunos.....	118
Figura 49 - Resposta dos alunos.....	118
Figura 50 - Resposta dos alunos.....	119
Figura 51 - Resposta dos alunos.....	119
Figura 52 - Resposta dos alunos.....	120
Figura 53 - Resposta dos alunos.....	121
Figura 54 - Resposta dos alunos.....	122
Figura 55 - Resposta dos alunos.....	122
Figura 56 - Café literário “Consciência Negra”.....	123
Figura 57 - Café literário “Consciência Negra”.....	124

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	REVISÃO DE LITERATURA	16
3	CAMINHOS PARA A LITERATURA BRASILEIRA	22
3.1	A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA.....	22
3.2	A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA.....	28
3.3	O ENSINO DE LITERATURA.....	39
3.4	LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E EDUCAÇÃO.....	43
3.4.1	Questões de identidade	43
3.4.2	Educação das relações étnico-raciais	47
3.4.3	A literatura afro-brasileira na escola	51
3.5	CONCEIÇÃO EVARISTO: BREVE APRESENTAÇÃO DE VIDA E OBRA.....	57
3.5.1	A escritora e a obra	57
3.5.2	Sobre o livro <i>Olhos d'água</i>	61
3.5.2.1	O conto "Olhos d'água".....	62
3.5.2.2	O conto "Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos".....	65
3.5.2.3	O conto "Lumbiá".....	69
4	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	73
4.1	O MÉTODO DE PESQUISA.....	73
4.2	PARTICIPANTES E CENÁRIO DA PESQUISA.....	74
4.3	AS OFICINAS DE LEITURA LITERÁRIA.....	77
4.3.1	Estratégias de leitura	77
4.3.2	As oficinas	80
4.3.2.1	Etapas de aplicação da pesquisa.....	81
5	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	83
5.1	OFICINA 1: MOTIVAÇÃO.....	83
5.2	OFICINA 2: LEITURA DO CONTO "LUMBIÁ".....	87
5.3	OFICINA 3: LEITURA DO CONTO "ZAÍTA ESQUECEU DE GUARDAR OS BRINQUEDOS".....	98
5.4	OFICINA 4: LEITURA DO CONTO "OLHOS D'ÁGUA".....	112
5.5	CAFÉ LITERÁRIO.....	123
5.6	AVALIAÇÃO.....	124

6	PRODUTO EDUCACIONAL	128
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
	REFERÊNCIAS	133
	APÊNDICE A – Questionários elaborados inicialmente para compreensão e interpretação dos contos.....	138
	APÊNDICE B – Questionários elaborados inicialmente para compreensão e interpretação que foram alterados.....	141
	APÊNDICE C – Questionário para avaliação das atividades realizadas durante as oficinas.....	143
	ANEXO A – Respostas dos alunos sobre o conto “Lumbiá”.....	145
	ANEXO B – Respostas dos alunos sobre o conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”.....	152
	ANEXO C – Respostas dos alunos sobre o conto “Olhos D’água”.....	160
	ANEXO D – Modelo de autorização feita para a direção da escola.....	168
	ANEXO E – Modelo de autorização feita para os responsáveis dos alunos.....	169

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em um país multirracial, com maioria negra e parda, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (SARAIVA, 2017). No entanto, é gritante e violenta a forma como, historicamente, as culturas de origem europeia são postas em evidência, silenciando e deturpando as culturas de outras origens. O apagamento das manifestações históricas do povo negro na África e no Brasil, bem como a invenção de estereótipos negativos atribuídos às mesmas levam a deficiências no processo de identidade com essas culturas e de conscientização das relações raciais no Brasil. Como movimento natural, nossas crianças e adolescentes são enredados na farsa social que prega igualdades. Nas escolas, é notória a falta de consciência e, conseqüente, ausência de criticidade de nossos alunos frente a essas injustiças. A construção e a propagação de estereótipos negativos de tudo que diz respeito ao negro e a universalização de ideologias eurocêntricas alienam os jovens e os afastam de parte importante de suas origens. Dessa forma, dá-se continuidade a uma sociedade desigual, em que negros são discriminados e sofrem com as injustiças raciais. Não raro, deparamo-nos com alunos negros que não se reconhecem negros, não se reconhecem em textos que abordam o tema, não se reconhecem em episódios de racismo que aparecem nos jornais e nas ruas, alunos que não sabem que no Brasil existe preconceito racial.

Diante da realidade, precisamos pensar no que é possível fazer, enquanto professores de língua portuguesa, atuantes nas séries finais do Ensino Fundamental da educação pública, para possibilitar aos alunos outra perspectiva da questão racial no Brasil. A reflexão sobre o assunto gerou as seguintes indagações: como contribuir para que alunos negros se sintam mais acolhidos no ambiente escolar? Como proporcionar aos alunos maior consciência das relações étnico-raciais no Brasil, contribuindo para a formação de leitores e cidadãos críticos? Como levar os alunos à reflexão sobre sentimentos e atitudes relacionados à discriminação racial?

A lei 10.639/03¹ estabelece, como forma de combate ao racismo, que História e Cultura Afro-brasileiras sejam incluídas nos currículos praticados nas instituições de ensino (BRASIL, 2003). Por isso pensamos que, para o trabalho na disciplina Língua Portuguesa, a Literatura Afro-brasileira contemporânea pode apresentar-se como ferramenta efetiva para a desnaturalização do preconceito racial. A proposta é uma intervenção de abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) a realizar-se, por meio de oficinas de leitura literária, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. As oficinas ocorrerão durante as aulas de Língua Portuguesa, na escola onde leciono, EMEF Manoel Mello Sobrinho, no município de Cariacica. Além da pesquisa realizada na escola, é parte fundamental deste trabalho a pesquisa bibliográfica acerca do tema.

Nosso objetivo geral é realizar e analisar leitura contos afro-brasileiros, por meio de estratégias de leitura mediada, com perspectiva de propiciar a compreensão das relações étnico-raciais discriminatórias e a valorização da diversidade nas séries finais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, pretendemos: contribuir para que alunos negros se sintam mais acolhidos no ambiente escolar; contribuir para a formação de leitores e cidadãos críticos; levar os alunos a refletirem sobre sentimentos e atitudes relacionados à discriminação racial; produzir material de apoio para o trabalho de professores de Língua Portuguesa com a literatura afro-brasileira nas séries finais do Ensino Fundamental.

Sobre a escolha da *literatura afro-brasileira*, consideramos alguns aspectos importantes. Nos últimos anos, vimos o crescente empoderamento de escritores e escritoras negros em nosso país. Eles estão “invadindo” espaços de poder com sua música, seus poemas, seus livros, seus filmes, suas histórias de lutas. No entanto, toda essa produção artística e altamente crítica ainda está marginalizada. Poucos conseguem ocupar os ambientes midiáticos de massa que estão em evidência, permanecendo à margem do mercado literário e também dos livros didáticos. Esses autores “correm por fora”, disseminados na internet e em programas com baixa

¹ A Lei 10.639/03, sancionada pelo então Presidente da República, altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96) e torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras a fim de combater o racismo e promover a valorização do negro. Essa Lei é resultado das lutas dos movimentos negros no Brasil, que ganharam força a partir da década de 1970 e que se intensificaram nas décadas de 1990 e 2000, sempre com o objetivo de combater as desigualdades raciais (BRASIL, 2003).

audiência. Levar a literatura afro-brasileira para nossas práticas educacionais seria um importante passo no combate às discriminações raciais, pois daria notoriedade a esses escritores. Além disso, trata-se de uma literatura que traz representatividade negra também em seus enredos, com personagens negras que são protagonistas, têm famílias, sentimentos, são pensantes e representam o sujeito afro-brasileiro real e não estereotipado.

Para entendermos essa vertente da literatura brasileira (a literatura afro-brasileira), recorreremos a autores como Cuti (2010), Duarte (2011), Fonseca (2011), entre outros, e concluímos que nosso *corpus* deve compreender textos que abordem o cotidiano da maioria dos negros do Brasil e que apresentem o ponto de vista do sujeito negro. Embora a autoria negra não seja, entre boa parte dos teóricos, um pré-requisito para que uma obra pertença a essa vertente literária, acreditamos que o trabalho com textos de autoria negra seja fundamental para alcançarmos os efeitos pretendidos, entre eles, a valorização do negro enquanto indivíduo e enquanto comunidade étnica.

Pensando na ausência de escritores afrodescendentes nas grandes livrarias, bibliotecas e, especialmente, livros didáticos, optamos por trabalhar com contos da escritora *Conceição Evaristo*, pois ela tem se destacado no meio literário brasileiro e internacional e ganhado relevância nas academias, nos últimos anos. Seus textos apresentam a realidade do negro no Brasil de forma crua e, ao mesmo tempo, são repletos de ternura, fruto de sua competência enquanto escritora, mas também de sua vivência enquanto mulher negra. Faremos, portanto, oficinas de leitura literária com três contos da escritora, publicados no livro *Olhos d'água* (“Olhos d'água”, “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” e “Lumbiá”), durante as aulas de Língua Portuguesa. Acreditamos que esses textos contribuirão para alcançarmos nossos objetivos.

Ao fim da intervenção, pretendemos formular um manual de apoio ao professor, com sugestões para o trabalho com a literatura afro-brasileira, a fim de colaborarmos com a efetiva implementação da Lei 10.639 (BRASIL, 2003) e, conseqüentemente, com o combate ao racismo. Esse manual será produzido a partir dos resultados de nossa pesquisa.

Acreditamos que a leitura desses textos possa levar os alunos à consciência de seu lugar no mundo, ao despertar da identidade africana, à informação, à criticidade. Efeito disso seria a multiplicação dos diálogos entre as culturas e a valorização dos cidadãos afro-brasileiros. Afinal a leitura não é apenas um instrumento para a construção do saber na escola, mas também para formação do sujeito crítico, aquele que transforma a sociedade em que vive.

Este trabalho foi organizado em seis capítulos: “Revisão de literatura”, que propõe um diálogo com outras pesquisas relacionadas ao nosso tema; “Caminhos para a literatura afro-brasileira”, que busca apresentar nosso objeto de pesquisa e o referencial teórico estudado; “Percurso metodológico da pesquisa”; “Discussão dos resultados”; “Produto educacional”; e “Considerações finais”.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Em 9 de dezembro de 2018, realizamos uma pesquisa no catálogo de teses e dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamentos de Pessoal de Nível Superior), com o intuito de encontrarmos trabalhos que poderiam dialogar com nossa proposta. Buscamos estudos que analisavam a produção literária afro-brasileira contemporânea, que, nesta pesquisa, consideramos as publicações realizadas a partir dos anos 2000. Utilizamos para a busca os descritores “Literatura Afro-brasileira e Identidade” e encontramos 1.098.614 trabalhos. Por ser uma quantidade muito grande, dificultando a análise, utilizamos os filtros *Linguística, Letras e Artes*, no campo *Grande Área do Conhecimento*, reduzindo o número de trabalhos para 26.202. Em seguida, aplicamos o filtro relacionado ao ano de publicação e optamos por trabalhos realizados a partir de 2014. Esse critério de escolha se deu por dois motivos: ano em que foram concluídas as primeiras pesquisas do PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras), programa do qual fazemos parte; ano de publicação do livro *Olhos d’água*, de Conceição Evaristo, o qual escolhemos como corpus ficcional. Esse filtro reduziu para 22.066 o número de textos. Das pesquisas encontradas, interessamo-nos por alguns títulos, e, a partir da leitura de alguns resumos e de propostas metodológicas, selecionamos quatro dissertações que contribuem para nosso estudo:

Quadro 1 - Dissertações para diálogo de pares

ANO	AUTOR	DISSERTAÇÃO	INSTITUIÇÃO
2015	RAFAEL BARROS DOS SANTOS	CONTOS AFRO-BRASILEIROS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
2015	ADRINA DE OLIVEIRA CHAGAS SEABRA	LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR: A RECEPÇÃO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL	UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
2016	DENISE SOUTO PEREIRA	O CONTO AFRO-BRASILEIRO NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

2018	SIMONE CONCEIÇÃO DE SOUZA	IMAGENS DO NEGRO NAS OBRAS <i>A COR DA TERNURA</i> , DE GENI GUIMARÃES, E <i>PONCIÁ VICÊNCIO</i> , DE CONCEIÇÃO EVARISTO: A REAFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRAS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
------	---------------------------------	---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A dissertação *Contos Afro-brasileiros: uma proposta pedagógica com a literatura no ensino fundamental II*, de Rafael Barros dos Santos (2015), foi desenvolvida durante o curso de Mestrado Profissional em Letras – Profletras -, na Universidade do Estado da Bahia. A pesquisa foi realizada em uma escola pública da cidade de Wanderley – BA, com uma turma de 9º ano, do Ensino Fundamental, e amparou-se na Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica. Fundamenta-se na necessidade do trabalho com temas como preconceito, violência, exclusão e racismo. Para abordar as temáticas, o pesquisador optou por contos afro-brasileiros publicados no livro *Cadernos Negros* (volume 22).

Os objetivos da pesquisa foram: identificar maneiras de trabalhar o gênero conto para ressignificar o debate sobre história e cultura Afro-brasileira e africana na escola; promover a prática da leitura literária; despertar nos alunos, por meio da leitura de contos afro-brasileiros, sentimentos em relação à discriminação, ao preconceito e à exclusão e reeducá-los para as relações étnico-raciais.

O aporte teórico da pesquisa contempla, entre outros autores: Weber, Hall, Duarte, Souza e Fonseca, Bernd, Jouve, Gotlib, Piglia, Pound, Candido, Cosson e a Lei 10.639/03 (SANTOS, 2015).

A pesquisa de Santos (2015) colabora com o processo de nosso trabalho no que se refere ao tema/objeto, tendo em comum a literatura afro-brasileira por meio do gênero conto e o propósito de despertar nos alunos e em toda comunidade escolar aspectos relacionados à identidade e à consciência crítico-reflexiva sobre as relações étnico-raciais no Brasil.

A prática pedagógica, apresentada no capítulo 4 – “Considerações sobre uma experiência pedagógica com os contos dos Cadernos Negros (volume 22): ação-reflexão-ação” -, parece-nos bastante relevante pela forma como foi realizado o diálogo entre os contos e a realidade contextual dos alunos, por meio da análise de dados estatísticos, imagens do dia a dia, canções, filme, entre outros recursos.

Outra dissertação que colabora com nossa pesquisa é o trabalho de Adrina de Oliveira Chagas Seabra (2015), intitulado *Leitura e formação do leitor: a recepção da Literatura Afro-brasileira no Ensino Fundamental*. Essa dissertação foi realizada durante o Mestrado Profissional em Letras – Profletras -, na Universidade Estadual da Paraíba.

A pesquisadora propôs um trabalho com estudantes de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola estadual da Paraíba. Os objetivos gerais desse estudo foram: promover o letramento literário e analisar a recepção de textos da literatura afro-brasileira no Ensino Fundamental. Para atingir esses objetivos, Seabra (2015) realizou, primeiramente, a investigação e a identificação do perfil da turma com a qual trabalharia. Em seguida, a pesquisadora elaborou e executou oficinas de leitura e análise de quatro contos. O primeiro texto pertence ao cânone brasileiro, e os outros três pertencem à vertente literária afro-brasileira, destacando questões de identidade.

Na primeira parte da pesquisa, Seabra (2015) discutiu sobre a natureza e a função da literatura, o letramento literário e a literatura afro-brasileira a fim de fundamentar teoricamente seu trabalho. A última parte voltou-se para a prática, apresentando a metodologia, os instrumentos utilizados na pesquisa, o campo de atuação e os alunos/colaboradores. Ainda nesse capítulo, ela relatou e analisou a intervenção que promoveu na escola.

Os principais suportes teóricos utilizados pela pesquisadora foram: Candido, Jauss, Bordini e Aguiar, Cosson, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, entre outros.

Contribui com nosso trabalho o método utilizado na pesquisa de Seabra (2015), chamado de *método recepcional*, formulado a partir da Estética da Recepção. Essa estratégia para o ensino de literatura é proposta por Bordini e Aguiar. Segundo Seabra (2015), trata-se de um método que “[...] não concebe a leitura como atividade passiva ou mecânica – a tornar o leitor um mero decodificador de sinais gráficos -, pois acontece dentro de um processo capaz de transformar o leitor em produtor de sentidos do texto” (SEABRA, 2015, p. 36). Também nós compartilhamos dessa visão dialógica de leitura, por isso pretendemos conhecer melhor o método citado, bem como outras estratégias apresentadas pelas autoras para o ensino de literatura.

A dissertação *O Conto Afro-brasileiro na Sala de Aula: Uma Proposta sob a Perspectiva do Letramento Literário*, produto do mestrado profissional em Letras – Proletras -, da Universidade Estadual da Paraíba, de Denise Souto Pereira (2016), trata de pesquisa realizada em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola no município de Pilões, no estado da Paraíba. Um dos objetivos principais do trabalho foi promover a formação do leitor literário, priorizando a compreensão e o respeito à identidade étnica afro-brasileira.

A autora observou a ausência de temas relacionados à História e à Cultura africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares e pautou-se na obrigatoriedade do ensino desses temas determinada pela lei 10.639/03 para justificar seu trabalho, salientando que a referida lei “é um instrumento jurídico” auxiliador no ambiente escolar e na construção e valorização da identidade afro-brasileira.

Pereira (2016) também buscou analisar de que forma os contos afro-brasileiros poderiam contribuir para a reflexão das identidades dos alunos. Ela baseou-se, para o estudo, principalmente, nos autores Bernd, Munanga, Cavallero, Cosson e Hall (PEREIRA,2016).

A autora não apresentou uma discussão aprofundada sobre o conceito de literatura afro-brasileira, usando, por vezes, o termo *literatura negra* como seu sinônimo. Isso não é um problema, uma vez que esse debate não é o objetivo da pesquisadora. Nós, no entanto, acreditamos que a reflexão que se realiza acerca desse conceito é

importante para embasar as escolhas em nossa pesquisa, por isso trataremos dessa questão mais adiante.

Em relação ao gênero *conto*, assim como Pereira (2016), não pretendemos realizar um estudo profundo, mas apresentar as características que nos levaram à escolha do corpus.

Sobre os resultados de sua pesquisa, Pereira (2016) considerou-os satisfatórios. Segundo ela, o papel de dialogar com a cultura afro-brasileira foi realizado e alcançou-se o objetivo de promover “[...] a formação das identidades dos educandos” (PEREIRA, 2016, p. 75). Esses resultados fomentam nossa disposição e crença para a realização da pesquisa que nos propusemos realizar.

A dissertação *Imagens do negro nas obras A cor da ternura, de Geni Guimarães e Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo: A reafirmação da identidade e da cultura afro-brasileiras*, escrita por Simone Conceição de Souza (2018) apresentou o objetivo de “[...] mapear os novos modelos de representação das culturas e identidades afro-brasileiras das narrativas contemporâneas” presentes nas obras estudadas (SOUZA, 2018, p. 12). A pesquisadora identificou os critérios usados pelas autoras para valorizar as influências africanas na cultura brasileira e para construir uma “reafirmação identitária afro-brasileira”, alterando a imagem de submissão dos negros, que foi criada com o sistema escravocrata e reproduzida no espaço literário.

Souza (2018) procurou conhecer e compreender as representações do negro nos espaços temporal e literário brasileiros e evidenciar os discursos de consciência social sobre a vida dos afrodescendentes, construindo um novo olhar sobre a história, a partir do ponto de vista da pessoa negra:

A literatura contemporânea já se mostra diferente do modelo limitador e opressor da tradição literária, na medida em que passa a oferecer diversas possibilidades de representações positivas da imagem de não-brancos, e, assim, começa a abrir espaços aos que antes eram considerados “inferiores”, “periféricos”. O espaço literário já consegue romper com os modelos que serviam como opressão social para os leitores negros que viam sua imagem inferiorizada socialmente (SOUZA, 2018, p. 13).

Essa pesquisa dialoga com nosso trabalho, pois também buscamos encontrar na literatura afro-brasileira contemporânea representações e discursos que revelem o negro-sujeito-não-estereotipado, que apresentem o ponto de vista desse sujeito e contribuam positivamente para a construção e afirmação das identidades, que, por séculos, foram silenciadas e distorcidas, e para o combate ao preconceito racial contra negros.

Souza (2018) utilizou como aporte teórico para sua pesquisa autores como Candido, Duarte, Bernd, Munanga, Serrano e Waldman, Fanon, Hall, Fonseca, entre outros (SOUZA, 2018).

Interessam-nos nesse estudo, especialmente, as questões teóricas e históricas que levaram à produção literária engajada da afirmação da identidade e memória cultural afro-brasileira, presentes principalmente no capítulo 1, e o olhar sobre a obra de Conceição Evaristo e os aspectos literários, presentes nos capítulos 2 e 3, que podem ser recorrentes também nos contos da autora.

Acreditamos que esses trabalhos contribuirão com nossa pesquisa em todo processo, pois se aproximam dela em um ou mais aspectos: tema, gênero, público-alvo, objetivos etc. Encontramos nesses textos referências bibliográficas, exemplos de desenvolvimentos de pesquisas e resultados com os quais podemos dialogar para construir nosso próprio percurso.

3 CAMINHOS PARA A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

3.1 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA

Dentre as inúmeras possibilidades do trabalho com linguagens no ensino fundamental, por que escolher a literatura? Que relevância essa área do saber e da arte pode ter? Essas são as primeiras perguntas a serem respondidas neste trabalho.

Em toda a história literária, refletiu-se sobre a importância da literatura. Aristóteles, ainda na era clássica, já falava que o homem aprende por meio da imitação, da representação, ou seja, pela ficção literária, a *mimesis*. Para ele, a purificação, a apuração das paixões melhorava a vida, deleitava e, ao mesmo tempo, instruíam (COMPAGNON, 2009). O teórico Tzvetan Todorov, no livro *A Literatura em Perigo*, apresenta um panorama histórico em torno da literatura e sua importância desde o período clássico até a pós-modernidade, no século XXI. Segundo Todorov, além de Aristóteles, Horácio atribuía à literatura a função de agradar e instruir. E isso se dava por sua relação com o mundo. Para ele, o autor deveria conhecer e imitar as realidades do mundo, e os leitores/ouvintes, por sua vez, encontrariam prazer e aprenderiam lições para a vida (TODOROV, 2009).

Mais tarde, com o Renascimento, foi atribuída à literatura a missão de ser bela. E sua importância consistia nessa beleza, que era a verdade, e na sua contribuição para o bem (TODOROV, 2009). O belo seria aquilo que é harmonioso, que é proporcional e, por isso, verdadeiro. Logo, seria também agradável e bom e estaria em profunda relação com o mundo. Por meio da literatura, seria possível apreender a harmonia do mundo, sua importância estaria, então, no falar do mundo e no agir sobre ele (TODOROV, 2009). Percebe-se que a ideia de imitação é mantida. O poeta seria o gênio que, ao criar sua obra, imita o Criador Supremo (Deus). Assim como a criação divina é finita, a obra do poeta também é.

No século XVIII, o autor literário passou a ser visto como o criador de “[...] um mundo paralelo ao mundo físico existente, um universo tão independente quanto coerente” (TODOROV, 2009, p. 47), e a literatura deixou de ter a finalidade de imitar o mundo

ou de instruir, ou de agradar, mas precisava ainda produzir o belo. Nesse período, ser belo seria não conduzir a nada que estivesse para além de si mesmo. Tratava-se de uma retomada das ideias de Platão. “É Platão quem define o bem supremo como aquilo que basta a si mesmo” (TODOROV, 2009, p. 48) e “[...] quem convida à contemplação desinteressada das ideias” (TODOROV, 2009, p. 48). O que aconteceu foi um deslocamento de foco: o autor cedeu o lugar “divino” para a obra em sua perfeição. A importância da literatura encontrou lugar na estética, na contemplação do belo, na percepção. A criação artística adotou uma perspectiva no receptor, que queria apenas contemplar a beleza do objeto. Ela não apresentava objetivos utilitários, mas era desinteressada e, dessa forma, se aproximava do divino.

Fato interessante é que essa nova visão de belo da literatura, e de outras artes, levou à criação dos museus e das galerias de arte. Uma vez que a obra artística precisava ser desvinculada de seu contexto de produção para proporcionar a contemplação do belo, nada mais adequado do que um espaço onde se pudesse ir com apenas esse fim.

A importância da literatura tornou-se, portanto, o seu efeito. O processo de percepção da obra de arte, a estética, produzia um conhecimento diferente do científico. Tratava-se de um saber sensível e acessível a todas as pessoas e que revelaria a individualidade de cada coisa. A verdade nela contida era produzida por sua coerência interna, a verossimilhança (TODOROV, 2009, p. 56).

O poeta Baudelaire, no século XIX, explicitou que a verdade à qual aspirava o poeta era “[...] uma verdade de desvelamento, tentando pôr em evidência a natureza de um ser, de uma situação, de um mundo” (TODOROV, 2009, p. 64) e descreveu o trabalho do artista: “Não se trata para ele de copiar, mas de interpretar numa linguagem mais simples e mais luminosa” (BAUDELAIRE, apud TODOROV, 2009, p. 64). Percebe-se certa autonomia na obra literária, mas que, segundo Todorov, não a desvincula de forma alguma do mundo: “A arte interpreta o mundo e dá forma ao informe, de modo que, ao sermos educados pela arte, descobrimos facetas ignoradas dos objetos e dos seres que nos cercam” (TODOROV, 2009, p. 65).

Sobre a forma do texto literário, Candido (2004) defendeu que o modo como a obra é construída é um elemento fundamental, pois determina se o texto é literário ou não. Para ele, “[...] o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (CANDIDO, 2004, p. 177). Essa “[...] organização da palavra comunica-se a ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo”. Esse é para o crítico o primeiro “nível humanizador” da literatura (CANDIDO, 2004, p. 177).

No início do século XX, a autonomia da obra literária adquiriu ainda mais força. Buscou-se uma ruptura total com o mundo, evocando a “[...] pura manifestação do indivíduo” (TODOROV, 2009, p. 69). A arte pela arte ganhou força, a palavra em si, a forma. Mas as grandes guerras e os governos totalitários, na Europa, exigiram “[...] uma relação de força com a realidade circundante” e, ainda, impuseram “[...] a submissão aos objetivos políticos do momento” (TODOROV, 2009, p. 69).

Percebem-se as alternâncias significativas das perspectivas teóricas em torno da literatura, sua função ou sua importância, ora intensificando sua relação com o mundo, ora amenizando-a e destacando-se a forma, a autonomia da obra. Mas fica ainda mais evidente sua importância para o indivíduo e para a sociedade.

Sobre isso, Compagnon (2009), no livro *Literatura para quê*, fala com bastante clareza. Segundo o autor, no período clássico, a literatura instruía deleitando, o que seria uma particularidade da obra literária, não por instruir ou por deleitar, mas por fazê-los ao mesmo tempo sob uma forma singular (COMPAGNON, 2009, p. 31) e cita Prévost: “Não se pode refletir sobre os preceitos da moral sem admirar vê-los ao mesmo tempo amados e negligenciados” (PRÉVOST, apud COMPAGNON, 2009, p. 32).

Esse ponto de vista foi confirmado por Robert Musil, no século XX, que afirmou que a literatura representava de forma concreta, por meio do exemplo, a experiência humana (COMPAGNON, 2009). Ainda no século XVIII, segundo Compagnon, os filósofos ampliaram o poder da literatura, dizendo que:

Ela liberta o indivíduo de sua sujeição às autoridades [...]; ela o cura, em particular, do obscurantismo religioso. A literatura, instrumento de justiça e de tolerância, e a leitura, experiência de autonomia, contribuem para a liberdade e para a responsabilidade do indivíduo (COMPAGNON, 2009, p. 33-34).

Candido (2004) esclareceu que a literatura “não é uma experiência inofensiva”. Ela traz “livremente em si” o “bem” e o “mal”, gerando conflitos e, dessa forma, “humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2004, p. 176).

Outro importante poder da literatura seria corrigir os defeitos da linguagem. A partir de discussões amparadas em Bergson e Proust, principalmente, Compagnon (2009) evidenciou o pensamento de que, por meio da linguagem e suas potencialidades, a literatura tem o poder de revelar aquilo que é próprio do indivíduo, mas está oculto, externo à consciência e, por isso, não consegue exprimir. “A literatura nos torna mais inteligentes, ou diferentemente inteligentes”, pois nos liberta das limitações da língua (COMPAGNON, 2009, p. 37-39). Eagleton (2006), ao discutir o conceito de literatura, também apresenta essa visão atribuída aos formalistas, na qual a obra literária distinguia-se de outras formas de discurso por sua especial linguagem, que “deforma” a linguagem comum do dia a dia:

Na rotina da fala cotidiana, nossas percepções e reações à realidade se tornam embotadas, apagadas, ou, como os formalistas diriam, ‘automatizadas’. A literatura, impondo-nos uma consciência dramática da linguagem, renova essas reações habituais, tornando os objetos mais ‘perceptíveis’. Por ter de lutar com a linguagem de forma mais trabalhosa, mais autoconsciente do que o usual, o mundo que essa linguagem encerra é renovado de forma intensa (EAGLETON, 2006, p. 5-6).

Alternam-se também, entre esses importantes destaques em relação à importância da literatura, o puro deleite. Segundo Compagnon (2009), por um período pós II Guerra Mundial, houve a rejeição de atribuir qualquer poder à literatura além do deleite, da recreação, pois acreditou-se que ela não foi capaz de impedir as atrocidades da guerra e do nazismo, ou ainda que ela tivesse contribuído para a ascensão dos “Estados-nação”, por meio da manipulação em favor da dominação. Esses pensamentos contribuíram para que a literatura fosse perdendo prestígio na sociedade. Aliadas a eles, outras mídias foram surgindo e se destacando.

Hoje a literatura não se apresenta mais como forma privilegiada ou única de “[...] uma consciência histórica, estética e moral” (COMPAGNON, 2009, p. 46). A reflexão

sobre o mundo se faz também por meio do cinema e de outras mídias, mais acessíveis, mais baratas talvez, mais condizentes com o ritmo de vida atual. Para Compagnon,

Todas as formas de narração, que compreendem o filme e a história, falamos da vida humana. O romance o faz, entretanto, com mais atenção que a imagem móvel e mais eficácia que a anedota policial, pois seu instrumento penetrante é a língua, e ele deixa toda a sua liberdade para a experiência imaginária e para a deliberação moral, particularmente na solidão prolongada da leitura (COMPAGNON, 2009, p. 55)

Fica a pergunta: teria a literatura se tornado dispensável à vida humana? Segundo Compagnon (2009), é evidente que não. Prova disso seria o fato de a literatura ser objeto de estudo de diversas áreas.

Embora Compagnon (2009) nos leve a refletir que não haja questões que são exclusivas da literatura, também nos ajuda a concluir que é nela que se encontra um modo particular de serem vividas. A história e a filosofia e até mesmo o cinema podem explorar a natureza humana e as relações do homem com o mundo, com o outro e com si mesmo, mas a literatura o faz de forma singular, pois faz viver a experiência particular do outro, as crenças, as emoções, os valores, os desejos e as ações. Ela nos leva a compreender melhor as complexidades humanas, por meio da língua em uso especial e da forma organizada.

Candido vai além desses argumentos em defesa da literatura. No ensaio intitulado *O direito à literatura*, ele afirma que esta é uma manifestação universal de todas as pessoas em todos os tempos, pois se trata de uma necessidade profunda do ser humano. Citando o sociólogo francês Louis-Joseph, que aborda a distinção entre “bens compressíveis” e “bens incompressíveis”, ele explica que o homem tem direito a certos bens fundamentais, como moradia, alimentação, escola, saúde – que são os bens incompressíveis, aqueles que não podem ser negados (CANDIDO, 2004, p.173). Porém, para o crítico, o reconhecimento desses bens fundamentais precisa ser repensado com responsabilidade. Por que as classes sociais mais privilegiadas possuem maior quantidade de bens incompressíveis? Por que alguns grupos não se veem sem determinados elementos que para eles são indispensáveis, mas não consideram os mesmos elementos incompressíveis para outros grupos.

A leitura literária, bem como outras atividades culturais são obrigatórias em escolas particulares e nas rotinas das famílias com maior poder aquisitivo no Brasil. As casas têm bibliotecas, as crianças leem literatura desde cedo, as instituições de ensino privadas solicitam a compra de livros literários para o trabalho educacional. Membros das classes mais abastadas da sociedade ouvem música clássica, vão ao teatro, ao cinema, à exposição de arte, etc. E isso não pode faltar a esses poucos grupos. Mas não há reconhecimento da sociedade de que essa literatura seja fundamental para todos, um direito incompressível. E não há um esforço da sociedade para garanti-lo.

Para Candido,

[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à literatura (CANDIDO, 2004, p. 174).

Para reconhecer a arte e a literatura como direitos fundamentais, faz-se necessário considerar que, como necessidades profundas dos seres humanos, elas não podem faltar “sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora” (CANDIDO, 2004, p. 174). A fim de fundamentar esse ponto de vista, o autor faz algumas reflexões.

Candido esclarece a amplitude da literatura que abarca todas as criações poéticas, ficcionais ou dramáticas em todas as camadas sociais e em todas as culturas, desde manifestações folclóricas, lendas e mitos até produções mais complexas. Isso mostra que a literatura é uma manifestação universal que atende à necessidade humana de ficção e fantasia. “Ninguém pode passar um dia sem consumi-la, ainda que sob a forma de palpite na loteria, devaneio, construção ideal ou anedota” do texto - *a literatura e a formação do homem* (CANDIDO, acesso em 20 nov. 2018). Desde narrativas populares orais, passando pelas formas impressas em livros, jornais e revistas (contos, romances, crônicas, poemas) e pelas modalidades ligadas às imagens (cinema, novelas, quadrinhos, etc.) até as modalidades digitais veiculadas na internet, canais de vídeos, redes sociais, blogs (memes, vídeos de diversos temas e formatos, etc.), a necessidade de ficção se manifesta a todo momento.

O autor diz que assim como o sonho assegura a fantasia e o ficcional durante o sono e sem ele não pode haver equilíbrio psíquico, talvez, sem a literatura, não possa haver equilíbrio social. Logo, a literatura é sim fator indispensável de humanização, é um bem fundamental e incompressível, é um direito.

É evidente, portanto, que a literatura é fundamental para o desenvolvimento humano, uma vez que é poderoso instrumento de humanização. Ela faz compreender melhor o mundo e suas relações por meio de uma linguagem particularmente organizada, levando a uma forma que faz viver experiências conflituosas e leva o indivíduo a organizar também sua visão do mundo e de si mesmo. O contato com o texto literário deve ser oportunizado a todos, em todas as esferas sociais e em todas as faixas etárias.

Nesse sentido, escolhemos, para nossa pesquisa, uma vertente da literatura brasileira que acreditamos ser capaz de produzir efeitos significativos na formação de sujeitos críticos a partir da compreensão de relações étnico-raciais e da identidade sociocultural afro-brasileira. Trata-se da literatura afro-brasileira, sobre a qual falaremos a seguir.

3.2 A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

Propor um trabalho com *Literatura Afro-brasileira* é levantar uma questão polêmica, já que se trata de um conceito bastante controverso entre os críticos de literatura que discutem o tema, além de ainda estar em construção. As polêmicas situam-se desde a terminologia até a própria possibilidade de sua existência, passando por elementos constitutivos, como tema e autoria.

Sobre a terminologia, pesa a dúvida entre *Literatura Negra* e *Literatura Afro-Brasileira*. Para definirmos, devemos primeiro entender a natureza histórica, política e social de ambos os termos. Fonseca (2011) aborda a questão no texto intitulado *Literatura Negra: Os sentidos e as ramificações*.

Segundo Fonseca (2011), na primeira metade do século XX, surgiu no Estados Unidos um movimento literário que ficou conhecido como o Renascimento Negro Norte-Americano. As diversas manifestações literárias produzidas e publicadas chamaram a atenção para a realidade dos negros escravizados e seus descendentes, fortaleceram os vínculos com as origens africanas e despertaram uma “[...] consciência de ser negro que fortaleceu a luta pelos direitos civis dos afro-americanos e, certamente, contagiou outros movimentos que surgiram um pouco mais tarde” (FONSECA, 2011, p. 246).

De acordo com a autora, o conceito de *Literatura Negra* e seus principais elementos foram significativamente marcados com as tendências assumidas pelos movimentos que se alastraram pelos Estados Unidos e por outros países. Entre essas tendências destacam-se:

A celebração de concepções e valores próprios de diferentes culturas africanas; a busca de uma origem africana, que redundará por vezes na representação de uma África mítica, imaginada e, até mesmo, na retomada de alguns clichês sobre o exotismo do continente (FONSECA, 2011, p. 247).

Mas, se por um lado, muitos escritores insistiam na representação de uma África imaginada, com a interação perfeita entre a natureza e o homem, por outro lado, vários autores buscavam denunciar a realidade do negro subjugado. Nos textos também havia referências culturais como a musicalidade e a religiosidade africanas, claro interesse pela conexão com a origem e a identidade negras.

Na década de 1930, em Paris, surgiu o movimento *Negritude*, que deu ainda mais força aos escritores norte-americanos, reafirmando a tendência literária de denúncia da opressão sofrida pelo negro e contestando as normas literárias que vigoravam. Segundo Fonseca, tratava-se de uma literatura de cunho político, mas que não descuidava da estética:

O movimento, ao assumir uma poética marcada por ritmos e sons buscados na oralidade e pela descrição de espaços nos quais a alteridade se afirma em sua exuberância, procurará, pelo menos na fase em que se busca resistir ao estigma do “bom negro servil ao bom mestre”, afirmar a conscientização do homem negro e delinear uma estética advinda de metamorfoses e misturas densas (FONSECA, 2011, p. 249).

Dentre as principais publicações realizadas em Paris, Fonseca cita as revistas *Légitime Defense*, *Présence Africaine* e o jornal *L'Étudiant Noir*, tendo este último empregado pela primeira vez a expressão “negritude” como rejeição às ideias preconceituosas em relação aos negros (FONSECA, 2011, p. 250).

De acordo com a pesquisadora, o movimento *Negritude* transformou a visão que se tinha da cor negra, esvaziando a palavra *negro* dos sentidos negativos e estereotipados de escravidão, servidão, submissão e enchendo-o de força, luta, liberdade, beleza, identidade. A valorização da cor negra da pele foi argumento central nas lutas contra o “brancocentrismo ocidental” e pela libertação dos negros no mundo (FONSECA, 2011, p. 250).

No continente africano, também surgiram publicações importantes. Entre elas, a autora cita a antologia *Poesia negra de expressão portuguesa*, organizada por Mário Pinto de Andrade, de Angola, e Francisco José Tenreiro, de São Tomé e Príncipe, no ano de 1953. A obra compartilha ideias do movimento Negritude, porém seus organizadores privilegiaram o tema e a ideologia em detrimento do fator racial dos escritores (FONSECA, 2011).

Percebe-se, portanto, que a Literatura Negra, produzida na América do Norte, na Europa e na África, apropriou-se de diversos significados, a partir de dois objetivos realizados:

Tanto expressou o desejo de levar ao público leitor a voz de escritores condenados à exclusão pelo fato de descenderem de um povo – os africanos – que o mundo ocidental *racializou*, quanto defendeu um projeto interessado no desvio de modelos literários legitimados e propenso a propor novos caminhos para a literatura (FONSECA, 2011, p. 252).

No Brasil, há um debate que visa a reconhecer a Literatura Afro-brasileira como um “campo específico de produção literária”. Há quem não concorde com essa distinção, mas é fato que existem produções dessa vertente pelo menos desde o século XVIII (DUARTE, 2011, p. 375).

O número de autores que se autodeclararam afrodescendentes aumentou consideravelmente, segundo o pesquisador, a partir da década de 1980. E também

ganhou força e visibilidade, no Brasil, nesse período, o movimento negro. No entanto, a pesquisa acadêmica sobre esses escritores e suas obras não avançou na mesma proporção, sendo desenvolvida, quase que exclusivamente, por autores estrangeiros (DUARTE, 2011). O trabalho de ampliação da receptividade das produções desenvolvido por organizações e grupos de escritores levou à legitimidade da *Literatura Afro-brasileira* em universidades, nas suas várias etapas e áreas (vestibulares, graduações, pós-graduações e editoras). Entre essas organizações que colocaram em evidência a produção literária negra, destaca-se o grupo *Quilombhoje*, de São Paulo, e grupos de escritores do Rio de Janeiro, de Salvador, de Porto Alegre e de outras capitais. Para Duarte (2011), essa crescente produção e publicação literária exige também o crescimento da pesquisa acadêmica, a fim de que sejam construídos “[...] operadores teóricos com eficácia suficiente para ampliar a reflexão crítica e dotá-la de instrumentos mais precisos de atuação” (DUARTE, 2011, p. 375).

Sobre o uso da terminologia Literatura Negra, Fonseca (2011) apresenta a opinião de alguns críticos. Segundo a autora, Proença Filho discorda do uso do termo, por pensar que não há motivos para a distinção e que ela pode difundir o preconceito. Ora, se a terminologia apresenta-se exatamente como uma forma de dar visibilidade às produções, já que o racismo institucionalizado em nossa sociedade não permitiu até hoje que esses textos literários fossem, amplamente, publicados nas grandes editoras, difundidos e lidos inclusive nas escolas brasileiras, faz-se necessário mover a máquina editorial, utilizando-se dos meios que possam garantir isso. No Brasil, o principal meio do qual podemos nos valer é a lei. A Lei 10.639/03 tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura africanas e afro-brasileiras (BRASIL, 2003). Desse modo, adotar uma terminologia amplia a possibilidade de avançarmos na publicação e acessibilidade a essas produções.

A literatura teve, ao longo de nossa história, papel relevante na formação identitária da sociedade, contribuindo para a “[...] construção e transmissão de ideias e valores que compuseram os discursos oficiais sobre o Brasil” (SOUZA, 2006, p. 64). A classe dominante, por meio de políticos e de intelectuais, definiu o que, e quem, era importante e o que, e quem, não era importante. Nesse contexto, os negros e

afrodescendentes foram sendo anulados em suas culturas e cada vez mais marginalizados (SOUZA, 2006).

Alguns escritores opõem-se ao uso de predicativos para a literatura que evidenciem “o lugar étnico”, defendem o “caráter ‘incolor’” da arte. Florentina Souza discorda desse posicionamento. Segundo a crítica, “[...] desde os antigos a arte tem sido descrita como trazendo em si marcas premeditadas e as inconscientes das vivências de seus autores” (SOUZA, 2006, p. 71). Ela analisa as mudanças sofridas pela literatura em decorrência de mudanças políticas, sociais, tecnológicas e culturais:

Dos seus lugares desprestigiados, mulheres, afro-brasileiras/os, homossexuais, analfabetos juntamente a cultura de massa e a cultura popular atacaram o campo literário e reivindicaram para si a possibilidade de tematizar, no interior deste campo, questões e problemas sociais e passaram a conferir qualificações de etnia e gênero, por exemplo, à literatura (SOUZA, 2006, p. 71).

Mesmo discordando do uso de uma terminologia, Proença filho apresenta conceitos para a Literatura Negra. Segundo o autor, ela pode ser concebida em sentido restrito ou em sentido amplo. O primeiro compreende a literatura produzida por negros e que, por isso, apresenta o ponto de vista do homem negro e de seus descendentes, suas culturas, ideologias, vivências, religiões etc. Mas, em sentido amplo, Literatura Negra compreende a produção de qualquer escritor na medida que apresente questões particulares aos negros (PROENÇA FILHO, 1988 apud FONSECA, 2011).

Aqui se encontra outro ponto polêmico, pois há quem defenda a autoria negra para que o texto literário faça parte da literatura negra ou afro-brasileira, e há quem se contente com a temática. Sobre isso, Duarte (2011) explica que a literatura que expõe a temática do negro sob o ponto de vista de um não negro transforma-o em objeto numa perspectiva folclórica oriunda da distância entre o eu enunciador e a personagem negra. E é isso o que ocorre em diversas obras da literatura brasileira.

Sobre a representação do negro em nossa literatura, Proença Filho percebe duas abordagens. A primeira apresenta o negro como objeto, visto à distância. A segunda o apresenta como sujeito, ativo, comprometido. Como exemplos de personagens que representam o negro como objeto, o autor destaca escravos ou ex-escravos presentes na obra de Gregório de Matos (século XVII). Ele cita também Escrava

Isaura, personagem de Bernardo de Guimarães, e Raimundo, personagem de Aluísio Azevedo. Ambos se destacam também por características físicas não negras, como a cor da pele e dos olhos, respectivamente, ao que o crítico chama de “força do branqueamento”. Além desses, percebe o negro-objeto em poemas de Castro Alves, que, apesar da denúncia contundente do sistema escravocrata, revelam um homem negro não só vitimizado, como também “castigável”, ainda que seja por Deus. As representações do negro-objeto contribuíram para visões e valores construídos no contexto da escravidão, a partir de estereótipos de “negro ruim”, “negro selvagem”, “instintivo” ou “submisso”, “inferior”, “bestializado”, “pervertido” (PROENÇA FILHO, 1988 apud FONSECA, 2011). Sobre tais personagens, Fonseca discorre:

O negro de bom coração, mas submisso, como a escrava Isaura e, de certa forma, o médico Raimundo; o negro bestializado, como Bertoleza, de *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo; ou pervertido, como o negro Amaro, do romance *O bom-crioulo* (1885), de Adolfo Caminha, capaz de assassinar o jovem Aleixo, por quem nutria uma paixão. A caracterização de personagens negras marcadas por estereótipos negativos (de alma ruim, perigosos ou sexualmente pervertidos) distende-se para a consideração dos negros como depravados, que se evidencia no romance *A carne* (1888), de Júlio Ribeiro. Em *O presidente negro* (1926), de Monteiro Lobato, legitima-se a crença na inferioridade do negro e de sua raça (FONSECA, 2011, p. 255).

O crítico literário Cuti (2010) também aborda a questão e analisa a criação das personagens negras até o século XIX:

[...] nesse contexto, os descendentes de escravizados são utilizados como temática literária predominantemente pelo viés do preconceito e da comiseração. A escravização havia coisificado os africanos e sua descendência. A literatura, como reflexo e reforço das relações tanto sociais quanto de poder, atuará no mesmo sentido ao caracterizar as personagens negras, negando-lhes complexidade e, portanto, humanidade (CUTI, 2010, p. 16).

O escritor Machado de Assis aparece em pesquisa do crítico Duarte (2005, apud FONSECA, 2011) como escritor engajado à causa abolicionista, tendo denunciado, especialmente em crônicas jornalísticas, a perversidade da sociedade escravocrata e a dissimulação da elite que mantinha esse sistema para beneficiar-se. Outro autor, Cruz e Souza, em pesquisa realizada pelo estudioso Cuti (2010), é apresentado como escritor que se vale do ponto vista de “sujeito étnico” em sua obra. Além desses, tem destaque na crítica de Proença Filho, a produção de jornalistas e escritores negros da primeira metade do século XX, que organizaram coletivos e

jornais com publicações de temática voltada às questões do povo negro, definindo-se como “imprensa negra”, a saber “*O Menelik, Alfinete, Clarim da Alvorada e A Voz da Raça*, editados em São Paulo, e *O Quilombo*, no Rio de Janeiro”, além de outras produções, em outros estados do país, de escritores nem sempre afrodescendentes. (FONSECA, 2011, p. 257).

Há diferenças gritantes entre as representações do negro-objeto e do negro-sujeito na literatura brasileira, Fonseca (2011) as descreve como antagônicas. Como exemplos de autores que trazem a segunda representação, ela destaca Luiz Gama. O escritor negro, filho de escrava e vendido pelo pai como escravo, tornou-se “grande defensor da causa abolicionista”. Em seus versos aparecem as marcas da subjetividade “compromissada” e “contudente”. Ele foi contemporâneo de Castro Alves, e a diferença do ponto vista do sujeito enunciador (visão do negro ativo e visão distanciada do negro, respectivamente) é evidente nas obras desses dois escritores. Tem destaque também na representação literária do negro-sujeito o autor Lino Guedes, com as obras *O canto do Cisne Negro* (1927) e *Negro Preto Cor da Noite* (1932). Outro destaque é o romance *Úrsula*, da escritora Maria Firmina dos Reis. A obra abolicionista de 1859 apresenta a personagem Mãe Suzana.

Como primeiro poeta afro-brasileiro, o crítico Roger Bastide aponta Domingos de Caldas Barbosa (1738-1800), autor de *Viola de Lereno*. Lima Barreto, em *Clara dos Anjos*, (1948) “[...] denuncia a situação de abandono dos habitantes dos subúrbios da cidade do Rio de Janeiro” (FONSECA, 2011, p. 259). Solano Trindade também protesta “contra as injustiças sofridas pelo negro” no livro *Poemas de uma vida simples* (1944) e revela-se comprometido com a cultura negra em *Cantares do meu povo* (1961) (FONSECA, 2011, p. 259).

Sobre o escritor Jorge Amado, Proença (1988) afirma a sua importância ao fazer “[...] de negros e mulatos protagonistas de vários de seus romances, produzindo efeitos de sentido que deslocam as expectativas do leitor” (FONSECA, 2011, p. 260). Mas chama atenção, assim como o crítico Gregory Rabassa (1965) para a ingenuidade das personagens e para as estereótipos reforçadas nas obras. Fonseca segue apontando autores da literatura brasileira que falaram sobre questões relacionadas aos afrodescendentes (FONSECA, 2011).

Percebe-se, ao colocar-se a temática sobreposta ao elemento autoria, um encontro de textos com efeitos de sentido muito distintos ou até opostos. Sobre essa questão Duarte afirma:

Tal dicotomia compromete a operacionalidade do conceito, uma vez que o faz abrigar tanto o texto empenhado em resgatar a dignidade social e cultural dos afrodescendentes quanto o seu oposto – a produção compromissada, para ficarmos nos termos de Proença, voltada muitas vezes para o exotismo e a produção de estereótipos atrelados à semântica do preconceito (DUARTE, 2011, p. 380).

No debate sobre a autoria, Duarte (2011) apresenta a opinião de alguns críticos. Segundo ele, Bernd (1988) também não limita a produção literária negra ao requisito da autoria. Para ela, os pontos fundamentais nessa literatura são subverter os valores, fixando uma “nova ordem simbólica” contrária aos valores estabelecidos, construir uma “epopeia negra”; e, acima de tudo, fazer emergir um “eu enunciador” que se quer negro, “sujeito da enunciação”, cuja voz ecoa na coletividade (DUARTE, 2011, p. 379).

Lobo (2007) discorda dessa posição:

[...] [essa] definição parece implicar que qualquer pessoa poderia se identificar existencialmente com a condição de afrodescendente – o que de modo algum é verdadeiro no atual estágio sociocultural em que nos encontramos, pelo menos no Brasil (LOBO, 2007 apud DUARTE, 2011, p. 380).

Para ela, nossa situação sociocultural não possibilita que qualquer pessoa se coloque na condição de afrodescendente. Dessa forma, o conceito de literatura negra não pode abarcar produções de autoria de um(a) escritor(a) branco(a) (DUARTE, 2011).

Sobre o tema, Cuti (2010) defende que a autoria negra contribui para que seja rompido o “círculo vicioso” que sustenta o preconceito racial:

Uma das formas que o autor negro-brasileiro emprega em seus textos para romper com o preconceito existente na produção textual de autores brancos é fazer do próprio preconceito e da discriminação racial temas de suas obras, apontando-lhes as contradições e as consequências. Ao realizar tal tarefa, demarca o ponto diferenciado de emanação do discurso, o “lugar” de onde fala (CUTI, 2010, p. 25).

Duarte (2011) argumenta que ainda que não haja uma “voz autoral” que se assuma negra, pode haver um “olhar não branco e não racista”. Duarte exemplifica essa situação citando Maria Firmina dos Reis e Machado de Assis. Ele esclarece que esses autores tiveram sua “negrura” abafada pela “hegemonia do embranquecimento” a que estavam submetidos, contudo, não assumiram um “ponto de vista externo ou descomprometido” (DUARTE, 2011, p. 383). O fato é que ambos também eram negros, o que não os constitui como bons exemplos nesse caso.

Fica evidente que a autoria ou o ponto de vista, bem como o tema, não constituem isoladamente essa vertente literária, mas é o conjunto, em sua complexidade, que a torna *Literatura Negra* ou *Afro-brasileira*.

Em resumo, que elementos distinguiriam essa literatura? Para além das discussões conceituais, alguns identificadores podem ser destacados: uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas sobretudo, um *ponto de vista* ou lugar de *enunciação* política e culturalmente identificado à afrodescendência (DUARTE, 2011, p. 385).

Para nosso trabalho, em relação à autoria, iremos adotar a posição de Luiza Lobo, Cuti e Duarte. Pensamos ser fundamental em nossas conjunturas histórico-cultural e político-social que a autoria dessa literatura, que advém de movimentos sociais pela luta dos direitos dos negros no Brasil, seja também negra, não apenas pelo poder simbólico desse elemento (autoria), mas também pelo fato de serem esses os autores excluídos da literatura canônica, das grandes editoras e livrarias, dos livros didáticos etc. Salientamos que não basta ser afrodescendente para ter seus textos incluídos nessa vertente literária, mas se faz necessário o ponto de vista que indique uma identidade com os valores dessa parte da população.

Mas, então, quando se fala em *Literatura Negra*, no Brasil, do que exatamente se fala? Fonseca (2011) afirma que a maior parte das antologias que foram publicadas da década de 80 em diante trazem a expressão “negra” como elemento designativo. Além disso, trazem outros elementos:

A se considerar o universo textual das antologias, todas se enunciam com uma intenção de denúncia às vezes, de resistência quase sempre e com gestos de escrita que resgatam memórias silenciadas pela tradição literária

no Brasil. Circulando por espaços nem sempre visíveis por olhares desarmados, as coletâneas ainda enfrentam a resistência do leitor que não convive com os textos na escola ou não os identifica nos apelos publicitários das grandes livrarias (FONSECA, 2011, p. 262).

No intuito de superar essas dificuldades, o movimento negro Quilombhoje publica a coletânea *Cadernos Negros*. Em 2018, completaram-se 40 publicações, uma por ano, alternando-se entre poemas e contos. Fonseca observa que nesse percurso houve o propósito de denunciar o preconceito, a desigualdade de oportunidades, a realidade marginalizada da pessoa negra. Além desses elementos, destacam-se o “fortalecimento da consciência de ser negro”, o que dialoga com as reflexões do movimento Negritude. Há também nas publicações a valorização de uma estética negra:

Ao proporem uma *estética negra*, os escritores que assumiram os *Cadernos Negros* em seus primeiros números procuraram apagar do corpo negro os estigmas remanescentes do sistema escravocrata e das compartimentações nas quais a sociedade brasileira aloja os indivíduos marcados pela pobreza – às vezes miserabilidade – e pela cor da pele (FONSECA, 2011, p. 264).

Com o decorrer das publicações, ampliou-se a temática e diversificou-se a abordagem.

A intenção sempre presente, nas produções dos *Cadernos Negros*, de denunciar a exclusão aludindo às diferentes marcas que ela deixa nos discriminados reitera o compromisso que a publicação continua a ter com os problemas vividos por uma parcela significativa da população brasileira. Seja pelo detalhamento de situações de penúria, seja pela ironia mordaz presente em muitos textos, a opção por uma escrita de intenção participante indica tendências literárias que, como salienta Antônio Cândido (2004, p. 173), fornece a “possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (FONSECA, 2011, p. 265).

Para a autora, trata-se de uma escrita que tem compromisso com a conscientização, aliada ao cuidado do trabalho com a linguagem. Alia, portanto, política e cultura para, por meio da literatura, desestruturar o poder estabelecido. Dessa forma, são também preocupações dessa literatura a linguagem, a veiculação dos textos, a marginalização das produções, elementos que vão além da busca pela identidade. Fonseca defende que a utilização do termo *Literatura Afro-brasileira*, além de ter influência norte-americana, seria uma estratégia para atenuar “[...] o essencialismo que o termo ‘negra’, associado à palavra literatura pode indicar” (FONSECA, 2011, p. 268). Duarte (2006 apud FONSECA, 2011) explica que o termo *Literatura Negra* leva a discussões relacionadas à negritude que não são respondidas de forma

satisfatória pela crítica. A crítica Bernd (1988) alerta para a autopromoção negra de autores que enquadra seus discursos no “contrato estabelecido pelos brancos”, discurso discriminatório que opõe negros e brancos. Ela defende a existência de um “eu enunciador que se quer negro” (DUARTE, 2006 apud FONSECA, 2011, p.268). Sobre isso, Fonseca considera que:

Mais que definir o texto por expressões como “literatura negra” – sempre encurralada no paradoxo da cor da pele e da intenção do texto – ou “literatura afro-brasileira”, que vem se confirmando como regra geral, é pertinente auscultar o texto e perceber os sentidos que ele ajuda a construir na contramão, nos caminhos marginais, mas por isso mesmo, menos percorridos por parafernália teórica (FONSECA, 2011, p. 268).

Duarte (2011) acrescenta a essa reflexão que o adjetivo negro, no campo literário, é usado também para designar textos de mistério e suspense que envolvem investigação criminal. Nesse campo literário, mundialmente, destaca-se o escritor Edgar Allan Poe. No Brasil, é ícone da produção dessa natureza o autor Rubem Fonseca. O ponto central dessa discussão é que, seja pelo ponto de vista distanciado do enunciador do texto literário, que pode reforçar a visão do negro como ser submisso, ou exótico, ou pela atribuição de um sentido negativo explícito ao adjetivo *negro* em textos de mistério, a nomenclatura *Literatura Negra* pode resultar em equívocos que vão de encontro aos verdadeiros objetivos dos escritores negros e do movimento negro, a destacar, a valorização cultural, a denúncia do racismo, o resgate e o estabelecimento da identidade negra.

Já o termo *Literatura Afro-brasileira* “[...] remete ao tenso processo de mescla cultural em curso no Brasil desde a chegada dos primeiros africanos” (DUARTE, 2011, p. 381). Para este trabalho, iremos adotar o termo *Literatura Afro-brasileira*, considerando a representatividade que a expressão denota para as questões do negro no Brasil.

Sobre a exigência de um compromisso com demandas sociais, Pereira (apud FONSECA, 2011) aponta para os riscos de a temática se sobrepor ao trabalho da linguagem e propõe que se produza uma escrita particular que rompa com a linguagem legitimada:

Assumir que a literatura afro-brasileira quer recuperar o jogo, as “palavras jogadas de boca em boca” evitaria talvez discussões às vezes infrutíferas que revelam pontos de vista feitos à margem da instituição que os escritores afro-brasileiros, afrodescendentes escolheram para se expressar (FONSECA, 2011, p. 269).

Ainda que os termos *Literatura Negra* e *Literatura Afro-brasileira* possam restringir, não se pode impedir a multiplicidade de significados, pois, ao mesmo tempo em que revelam contradições, essas expressões nos levam a refletir sobre a literatura e sua função social.

3.3 O ENSINO DE LITERATURA

Regina Zilberman (2009), em trabalho intitulado *Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?*, aborda uma das discussões relevantes para nossa pesquisa que é a importância do ensino de literatura, ou seja, qual é a sua contribuição para a formação dos alunos. Sabe-se que a literatura é objeto de ensino desde a Antiguidade e a poesia está presente nos currículos escolares desde o século V a.C. (ZILBERMAN, 2009). Durante muitos séculos, a poesia fez parte desses currículos não com o intuito da formação leitora ou para o desenvolvimento da apreciação artística. O objetivo era apreender o gênero mais próximo da linguagem verbal. Outro objetivo do uso da literatura no ensino foi, por muito tempo, a transmissão de valores morais para a formação de cidadãos (ZILBERMAN, 2009).

A autora apresenta relatos de grandes escritores do século XX que tiveram em sua formação escolar básica a literatura canônica como um dos objetos de ensino. Segundo relatos de escritores do século XX, a literatura era usada como modelo do uso da linguagem verbal e também da ética e do comportamento. No entanto, os mesmos relatos revelam que o contato com os textos literários provocou efeitos que vão muito além desses, pois levaram também à formação de bons leitores e amantes da arte literária. Isso demonstra o poder da literatura que, ainda que não seja apresentada ao estudante da melhor maneira, pode provocar experiências que o transformem de alguma forma.

A partir da década de 1970, o novo panorama educacional, decorrente das mudanças ocorridas no cenário social, tornou possível a inserção de obras literárias

contemporâneas na escola. Efetivou-se a introdução de novos gêneros produzidos naquele momento histórico:

O novo panorama escolar, vigente até os dias de hoje, caracteriza-se pela ruptura com a história do ensino da literatura, porque se dirige a uma clientela para a qual a tradição representa pouco, já que aquela provém de grupos aos quais não pertence e com os quais não se identifica. A nova clientela precisa ser apresentada à literatura, que lhe aparece de modo diversificado e não modulado, tipificado ou categorizado; ao mesmo tempo, porém, fica privada da tradição, à qual continua sem ter acesso, alargando a clivagem entre os segmentos que chegam à escola e a história dessa instituição (ZILBERMAN, 2009, p. 15)

O que acontece a partir desse momento, é o progressivo abandono dos textos literários pela escola, já que a educação se apresenta com o propósito de ensinar por meio dos diversos gêneros, formando cidadãos capazes de se comunicar oralmente e de forma escrita nas mais diversas situações cotidianas. Uma vez que o público-alvo da educação pública no Brasil pertence às classes sociais mais desprivilegiadas da sociedade, a escola, não teoricamente, mas na prática, entende que outros gêneros textuais são mais relevantes para a formação desse público. A literatura fica, portanto, distante do ensino, como explica Zilberman (2009):

[...] as discriminações, que se encontravam no seio da sociedade, migram para o miolo das teorias da leitura que circulam através da educação do leitor. Até um certo período da história do Ocidente, ele era formado para a literatura; hoje, é alfabetizado e preparado para entender textos, ainda orais ou já na forma escrita, como querem os PCNs, em que se educa para ler, não para a literatura. Assim, dificilmente a literatura se apresenta no horizonte do estudante, porque, de um lado, continua ainda sacralizada pelas instituições que a difundem; de outro, dilui-se no difuso conceito de texto ou discurso (ZILBERMAN, 2009, p. 17-18).

É papel do professor de escola pública hoje proporcionar o encontro de seus alunos com o texto literário, já que a experiência da leitura literária contribui de forma indispensável e singular para a formação dos sujeitos, tanto no plano individual quanto no plano social.

Individualmente, cada um de nós apresenta a necessidade da fabulação, da fantasia. “Freud indica que a fantasia é motivada por desejos insatisfeitos; ela acolhe-os e elabora-os, buscando satisfazê-los por intermédio de processos como o sonho, a imaginação, o devaneio” (ZILBERMAN, 2008, p. 19). Dessa forma, a literatura apresenta-se como uma forma de atender a essa necessidade:

A experiência da leitura decorre das propriedades da literatura enquanto forma de expressão, que, utilizando-se da linguagem verbal, incorpora a particularidade dessa de construir um mundo coerente e compreensível, logo, racional. Esse universo, da sua parte, alimenta-se da fantasia do autor, que elabora suas imagens interiores para se comunicar com o leitor. Assim, o texto concilia a racionalidade da linguagem, de que é testemunha sua estrutura gramatical, com a ficção mais exacerbada, sem perder o contato com a realidade, pois precisa condicionar a imaginação à ordem sintática da língua. Por isso, a literatura não deixa de ser realista, documentando seu tempo de modo lúcido e crítico; mas revela-se sempre original, não esgotando as possibilidades de criar, pois o imaginário empurra o artista à geração de formas e expressões inusitadas (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

O texto literário traz consigo a oportunidade de vivenciarmos experiências diversas das nossas e, dessa forma, proporciona momentos em que podemos nos colocar em um outro lugar, por meio da interação entre texto e imaginação, adquirindo novas perspectivas em relação à realidade na qual estamos inseridos. Esse exercício pode sim ser prazeroso, mas, além disso, nos enriquece como sujeitos e nos leva a desenvolver habilidades intelectuais de uma forma que não seria possível por outro meio, como explica Franchetti (2009):

O leitor por acaso o decifra palavra por palavra? Não, por certo. Ele voa sobre elas, buscando ao mesmo tempo o sentido do conjunto e o tom do trecho e do livro. Ele precisa entender se uma passagem é dita em tom irônico ou em tom jocoso. Precisa perceber os sentidos que se formam além delas, pela alusão a eventos históricos, a outros textos, a costumes. E precisa fazer ainda muitas outras operações complexas de interpretação, com base apenas no texto escrito, nas palavras que se sucedem formando linhas retas nas páginas. Além de perceber o ritmo das frases e a justeza ou o inusitado das imagens na poesia tanto quanto na prosa. Esse leque de capacidades não é algo trivial. Não é fácil dominar o conjunto complexo de habilidades que permite ao leitor ter pleno acesso ao prazer e à emoção que um bom livro pode lhe dar (FRANCHETTI, 2009, p. 4).

Segundo Zilberman (2008), além do ângulo individual no qual opera a leitura do texto literário, há também o ângulo social, que resulta dos seus efeitos. “O leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com as de outros leitores, discutir preferências. A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam resultados e confrontam-se gostos” (ZILBERMAN, 2008, p. 17). Assim sendo, explica a autora, essa não é uma ação individualista, embora possa realizar-se num momento de solidão, mas é uma atividade social, pois, de forma igualitária, torna a todos mais afinados com as questões humanas.

De acordo com Franchetti (2009), há também no ensino de literatura outro importante fator, que mostra que quanto mais completa é a experiência de leitura, mais é possível transpor os limites do tempo no próprio texto e experienciar a relação entre o presente e o passado, compreendendo fatores culturais do presente:

[...] uma obra-prima do presente produz um redimensionamento do passado. É que o passado não está morto. Ele é sempre vivificado pelo presente. Ele não só fornece matéria para o presente, mas ainda o estrutura. E também é redefinido por este. A tradição, a continuidade é um dos elementos de significação mais importantes da literatura. Mas, ao mesmo tempo, quando uma nova obra reconfigura um tema, uma forma de organizar o texto ou de representar o mundo, o olhar do presente percorre o panorama do passado e ali vê o que estava apagado ou não potencializado (FRANCHETTI, 2009, p. 6).

Dessa forma, levar para a sala de aula a literatura contemporânea e não só os clássicos faz todo o sentido. É que, por meio da literatura de “hoje”, pode-se ter uma forma diferenciada de representação do mundo, bem como de conectar-se ao passado. O autor explica que a literatura é uma forma de nos apropriarmos do passado, pois nos torna herdeiros dele, sendo esse, portanto, um fator de civilização:

[...] tornar-se herdeiro significa não só compreender, mas poder vivenciar em si mesmo o passado. Isso inclui poder deslocar a sua perspectiva temporal sobre vários assuntos, de modo a compreender que quase nada de “natural” existe no comportamento e nas instituições humanas, que quase tudo é cultural, ou seja, que quase tudo muda ou pode ser mudado de forma radical. Por meio da literatura aprendemos, sim, muitas coisas. Sobretudo aprendemos a relativizar as certezas, a contemplar o leque das possibilidades de realização (e também das limitações à realização) humana ao longo do eixo temporal ou espacial. A literatura ensina a historicidade das formas de sensibilidade, convocando o que permanece ainda vivo em nós e o que já não permanece; o que nos rege desde o mundo dos mortos porque ainda é vivo e o que nos rege desde lá sem nenhuma razão para isso (FRANCHETTI, 2009, p. 7).

E conclui:

[...] a literatura é uma das fontes principais do vínculo com o passado e da sua projeção no futuro, uma das formas de tornar o presente menos prisioneiro de si mesmo e da dose de cegueira que acomete cada época, quando olha para si mesma. Por isso mesmo, julgo que haja muita relevância na nossa função de ensinar literatura, especialmente aos jovens (FRANCHETTI, 2009, p. 8-9).

No que diz respeito a nossa proposta de trabalho com a literatura contemporânea afro-brasileira na escola, as palavras de Franchetti colaboram para reforçar a proposição. Em uma sociedade em que o racismo se apresenta arraigado, sendo

resultado de uma história de séculos de discriminação, essa literatura torna-se fundamental para desenvolver nos alunos a consciência das relações étnico-raciais no Brasil, a sensibilidade frente às situações de preconceito naturalizadas pelo poder hegemônico e a identidade com as raízes africanas. Acreditamos que a literatura possa, portanto, modificar de forma positiva os sujeitos individualmente e, em consequência, a sociedade. Para Zilberman (2008), trata-se de um ponto de vista utópico, mas necessário:

A educação compartilha com a fantasia e a literatura a perspectiva utópica a que essas apontam. Etimologicamente, educar é extrair, levar avante, conduzir para fora e para frente. Funda-se, pois, em um ideal, o de que é possível mudar a atitude individual e a configuração da sociedade por meio da ação humana. Porque ideal, esse objetivo é seguidamente criticado e até rejeitado. A dificuldade maior, porém, não reside aí, mas no fato de não se vir concretizando e de estar ameaçado de desaparecimento por obsoleto (ZILBERMAN, 2008, p. 21).

Neste momento político-social em que nos encontramos, no qual se discutem projetos de uma escola cada vez mais tecnicista e menos emancipatória², a literatura talvez tenha seu caráter utópico potencializado, mas, ao mesmo tempo e proporcionalmente, tenha também sua importância ampliada. Em contrapartida, como mostra a história, ela sofre com o empenho do poder hegemônico para que seja atenuado, ou até anulado, seu valor. É, portanto, extremamente relevante promover e ampliar o exercício da leitura literária em sala de aula, a fim de formarmos cidadãos mais livres e mais críticos.

3.4 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E EDUCAÇÃO

3.4.1 Questões de identidade

Quando tratamos das questões afro-brasileiras, o tema *identidade* faz-se essencial. Munanga (2002), dialogando com as ideias de Castells (1999), explica que “[...] a identidade é um processo de construção de sentido, a partir de um atributo cultural, ou um conjunto coerente de atributos culturais, que recebe prioridade sobre outras

² Desde de 2018, autoridades governamentais têm realizado ataques à educação pública, por meio de censuras ou seu incentivo, suspensão de bolsas de pesquisas, especialmente na área de Humanidades, corte de investimentos, além da desvalorização de movimentos sociais, organizações não governamentais e políticas de ações afirmativas.

fontes” (MUNANGA, 2002, p. 63). Essa construção se dá pela tomada de consciência das diferenças. Elementos de diversas áreas (história, geografia, biologia, estruturas de produção e reprodução, religião, aparelhos de poder, memórias individuais e coletivas etc.) são redefinidos em razão de questões sociais e culturais e são enraizados à estrutura social de determinado grupo, em determinado período. Ou seja, trata-se de uma construção contextual (CUNHA, 1999, p. 18 *apud* MUNANGA, 2002, p. 63).

O contexto em que se dá a construção de identidade, de acordo com Munanga (2002), é um contexto de relações de força entre formas de identidades originadas de modo diverso. Ele apresenta três formas: identidade legitimadora, identidade de resistência e identidade-projeto.

A sociedade civil, segundo o autor, é criada a partir da identidade legitimadora. Trata-se de um conjunto de organizações, instituições e atores sociais que reproduzem a identidade a qual racionaliza as fontes de dominação estrutural, ainda que sob conflito. A identidade de resistência é “[...] produzida pelos atores sociais que se encontram em posição ou condições desvalorizadas ou estigmatizadas pela lógica dominante” (MUNANGA, 2002, p. 64). A identidade-projeto é a construção de uma nova identidade, baseada nos elementos culturais disponíveis. Ela pretende modificar a estrutura da sociedade, desconstruindo a identidade legitimadora e assumindo outra posição nessa mesma sociedade (MUNANGA, 2002).

Construir uma identidade afro-brasileira é uma forma de resistir coletivamente e individualmente a toda opressão realizada pelo poder dominante. Essa construção se faz com base na história, na geografia, na biologia, nas religiões, nas culturas, nas memórias individuais e coletivas etc. É uma identidade que é resistência, enquanto processo, mas que também se pretende projeto, já que busca modificar a estrutura da sociedade brasileira. Para tanto, faz-se necessária a reflexão social sobre o conceito de humanidade.

Segundo Munanga (2002), a humanidade (conceito), nas sociedades e culturas modernas, é pensada por meio de ideias ligadas à liberdade e à igualdade. Contudo, esse conceito é cunhado em um conflito. Por um lado, tem-se a ideia de

humanidade como uma essência presente da mesma forma em todos os seres humanos e que lhes garante os mesmos direitos e liberdades, assim como se encontra na Declaração dos Direitos dos Homens (1789). Esse conceito está pautado nos “[...] valores do universalismo ou do humanismo abstrato” e, aparentemente, seria democrático (MUNANGA, 2002, p. 66).

Por outro lado, Munanga (2002) explica que esse conceito de humanidade universalista poderia ser estabelecido a partir de identidade específica, abrindo precedentes para a exclusão de indivíduos ou grupos que não se “encaixassem” nela. É o que aconteceu, como nos mostra a história. Os universalismos abafam as diversidades, por isso tiveram contraposições importantes, como, por exemplo, o romantismo político:

O romantismo colocou severamente em questão, em sua crítica contra a revolução francesa, as virtualidades inquietantes de toda a política dos direitos do homem, acusado de abrir o caminho para o despotismo que se contenta com algumas máximas universais e sacrifica totalmente a riqueza e a diversidade das tradições (MUNANGA, 2002, p. 66).

A universalidade dos direitos de todos os homens (iguais), por exemplo, permitiu a escravização de negros africanos por países europeus e manteve a subalternidade desses homens (diferentes) por séculos, até os dias de hoje.

De acordo com Munanga (2002), o romantismo político, que criticava firmemente as ideias modernas, construiu um conceito diferente de humanidade:

À afirmação universalista da identidade intrínseca da humanidade veio se sobrepor uma nova convicção: existe, é certo, uma identidade humana, mas esta identidade é sempre diversificada, segundo os modos de existência ou de representação, as maneiras de pensar, de julgar, de sentir, próprias às comunidades culturais, de língua e de sexo, às quais pertencem os indivíduos, e que são irredutíveis às outras comunidades (MUNANGA, 2002, p. 67).

Esse sim seria um conceito democrático. Nessa perspectiva, humanidade se define pelo pertencimento do indivíduo a um grupo, uma comunidade, com a qual ele se identifica (reconhece-se e é reconhecido).

Conceber humanidade como caráter universal é apagá-la no homem, sujeito social, pois a humanidade se dá exatamente pela inserção do indivíduo em uma

comunidade com características culturais específicas e que a diferem dos demais grupos. Nesse sentido, o que parece uma ideia de democratização – todos são iguais – é, na verdade, aquilo que exclui, marginaliza. Reconhecer a humanidade em cada indivíduo é reconhecer sua “[...] identidade específica que faz de cada ser humano um eu, isto é, uma subjetividade”, logo, precisamos “[...] reconhecer a alteridade do outro” (MUNANGA, 2002, p. 68). A humanidade, que está em todos nós, torna cada pessoa um sujeito distinto, que não se reduz “a nada que o defina e que, ao defini-lo, o separe de nós – quer essa separação seja de sexo, raça, cultura, classe ou grupo social, até mesmo idade” (MUNANGA, 2002, p. 68).

Vivemos em uma democracia que estabelece que todos os homens são iguais em direito, portanto, sujeitos de direito. O Estado democrático de direito não considera, geralmente, as complexidades inerentes aos conceitos de humanidade e identidade. Ao determinar os mesmos direitos a indivíduos diferentes em vários aspectos, cria-se um espaço de desigualdades de direitos. Por isso a importância de políticas públicas afirmativas que contemplem os grupos discriminados na sociedade.

Nesse sentido, Munanga (2002) afirma que é indispensável “[...] a abertura de debates políticos sobre a igualdade ou a desigualdade de tratamento, em tal ou tal contexto específico” e que se exija o “[...] reconhecimento público das identidades” (MUNANGA, 2002, p. 70). O autor chama nossa atenção para a questão do reconhecimento, explicando que ele é parte significativa do processo de construção de identidade. Por isso não só a falta de reconhecimento é prejudicial, mas também o reconhecimento deformado, depreciado. A respeito dos negros, Munanga explica que:

[...] durante gerações a sociedade branca tem feito deles uma imagem depreciativa à qual alguns deles não tiveram força para resistir. Deste ponto de vista, essa auto-depreciação torna-se uma das armas eficazes de sua própria opressão. Seu primeiro objetivo deveria ser o de desembaraçar-se dessa identidade imposta, destrutiva” (MUNANGA, 2002, p. 71).

Munanga (2002, p. 71) ainda afirma que o “[...] reconhecimento não é uma simples cortesia que se faz às pessoas: é uma necessidade humana vital”. A identidade, portanto, é uma construção conjunta entre interior (eu) e exterior (o reconhecimento dos outros).

Para Munanga (2002), a educação é o lugar adequado e necessário desse debate, em seus diversos níveis e modalidades, pois a escola não pode contribuir para a manutenção e propagação de imagens depreciativas, e a omissão constitui essa contribuição. Os currículos escolares devem dar “[...] o reconhecimento legítimo àqueles que até então eram excluídos” (MUNANGA, 2002, p. 73).

Proporcionar um debate constante acerca das relações étnico-raciais no Brasil é dever da escola e contribui para a construção de identidades positivas e para o combate das imagens depreciativas. Com isso, fortalece-se o movimento de resistência, que busca o devido reconhecimento das identidades diversas e da humanidade presente em cada indivíduo. Fortalecem-se as políticas de ações afirmativas, que visam a reconhecer as diferenças para, dessa forma, promover a igualdade.

3.4.2 Educação das relações étnico-raciais

O racismo no Brasil foi constituído numa dinâmica tão cruel quanto todas as formas de preconceito racial da história da humanidade, contudo, apresenta-se de modo muito particular. Enquanto, em outros países, ideologias racistas buscaram e buscam segregar grupos étnicos considerados hierarquicamente inferiores, marcando de modo muito enfático as diferenças entre povos e culturas, no Brasil, a ideologia dominante mantém-se por meio do apagamento das diferenças étnico-culturais dos chamados grupos minoritários (negros e indígenas, especialmente). De acordo com Munanga (1999), essa dinâmica se deu a partir da política de embranquecimento da população brasileira, que foi sustentada pela mestiçagem. Trata-se do mito da democracia racial (MUNANGA, 2013). Em nosso país, nega-se a existência do racismo, com o argumento de que aqui todos são mestiços. Defende-se a ideia de uma “identidade nacional”, dessa forma, nega-se as diversas identidades de origens africana e indígena, pois a chamada “identidade nacional” representa a ideologia dominante, ou seja, é eurocêntrica.

Como meio de combate ao racismo e ao mito da democracia racial, que o sustenta, o Movimento Negro no Brasil implementa há anos uma luta antirracista diferencialista, que, segundo Munanga

[...] busca a construção de uma sociedade igualitária, baseada no respeito das diferenças tidas com valores positivos e como riqueza da humanidade. Ele prega a construção de sociedades plurirraciais e pluriculturais; defende a coexistência no mesmo espaço geopolítico e no mesmo pé de igualdade de direitos, de sociedades e culturas diversas (MUNANGA, 1999, p. 12).

Reconstruir identidades raciais e culturais é o caminho para combater o racismo no Brasil. Uma das principais frentes para essa luta é a “Educação das Relações Étnico-Raciais” (ERER), que tem sua primeira grande conquista com a criação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as modalidades e níveis de ensino, alterando a Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). A partir de então, outros desdobramentos legais foram criados para a implementação da ERER em toda Educação Básica e no Ensino Superior, entre eles, podemos citar as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e Africana*³, de março de 2004, e a Lei 11.645/08⁴.

A ERER visa ao reconhecimento e à valorização das diferenças étnicas e culturais dos povos que constituem a nação brasileira e ao combate ao racismo. A partir de uma educação plurirracial e multicultural é que se pode reconstruir identidades positivas e caminhar para a garantia da cidadania plena de todos os brasileiros.

De acordo com Munanga (2010, p. 42), é necessário possibilitar o diálogo entre culturas a partir de “um duplo movimento de emancipação e comunicação”.

³ Documento aprovado em 10 de março de 2004 pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, que trata da obrigatoriedade do ensino de História e cultura Afro-Brasileira e africana na Educação Básica e atende à alteração da LDB estabelecida pela Lei 10.639/03. Disponível em: BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171>. Acesso em: 29 jul. 2019.

⁴ Lei que obriga a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a temática “história e Cultura afro-brasileira e Indígena”. Disponível em: BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 março 2008.

Segundo o autor, o multiculturalismo deve se constituir na comunicação, que leva a uma integração parcial dos grupos culturais, e no reconhecimento das diferenças, que conduz à emancipação. Munanga (2010) explica que, na construção desse caminho, há dois meios concretos: o jurídico e o educacional, aspectos das políticas de ações afirmativas. Por via jurídica, busca-se a justiça social, garantindo direitos individuais e coletivos. Por via educacional, desenvolve-se uma nação justa, que desconstrói preconceitos, respeita e valoriza diferenças.

Nesse sentido, as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais propõem:

A divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

Tendo em vista que, no Brasil, a população afrodescendente sofre, há séculos, com discriminações e exclusões sociais e tem seus direitos violados, sua identidade e cultura negadas, é imprescindível que sejam implementadas políticas públicas de ações afirmativas que venham reparar essas injustiças. Para alcançarmos um patamar de igualdade, é preciso dialogar, pensar e implementar ações que garantam a equidade, combatendo o racismo e superando as desigualdades raciais e sociais. As diretrizes mencionadas acima apresentam como metas “[...] o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” (BRASIL, 2004, p. 10).

Estudar conteúdos relacionados à história e à cultura africana e afro-brasileira é ampliar o olhar dos currículos escolares para a diversidade brasileira. De acordo com as Diretrizes (2004), a EREER deve ser desenvolvida no dia a dia das escolas e contemplada em todas as disciplinas, especialmente em História, Literatura e Arte. As instituições de ensino são responsáveis por desconstruir a maneira enganosa e abreviada de apresentar as contribuições dos africanos e dos afrodescendentes para o Brasil. Também cabe a elas agir para que alunos negros não sofram com atos de racismo. É preciso superar as tensões que ocorrem na sociedade entre

negros e brancos, muitas vezes de forma velada, e superar as desigualdades sociais que resultam do racismo estrutural:

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (BRASIL, 2004, p. 14).

De acordo com Silva (2009), para que os afro-brasileiros possam participar das mudanças sociais e políticas que visam à equidade de oportunidades e de respeito às identidades de todos os cidadãos, é necessário que lhes sejam garantidos “[...] escolarização consistente, formação profissional em nível superior, condições e competências para participar das decisões que dão rumo à sociedade” (SILVA, 2009, p. 266). Segundo a autora, as diretrizes,

[...] ao determinarem a educação das relações étnico-raciais, indicam e provocam os educadores para a necessária elaboração de pedagogia antirracista. Pedagogia esta que, em diferentes contextos, adquire contornos próprios, soluções peculiares, direcionados sempre pelos objetivos comuns da Educação Nacional (SILVA, 2009, p. 267).

De acordo com as diretrizes,

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e cultura dos negros no seu jeito de ser, viver e se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 2004, p. 16).

Ações antirracistas são há muito tempo promovidas pelo Movimento Negro. Nas instituições de ensino, elas devem ser pensadas e implementadas a partir da “interação positiva com professores, com os colegas de diferentes grupos sociais e étnico-raciais, assim como a articulação da instituição com a comunidade de onde provêm os estudantes” (SILVA, 2009, p. 268-269).

Nesse processo de construção e implementação da EREER, a formação docente é extremamente importante, pois se faz necessário instrumentalizar os professores com conhecimento acerca da história e da cultura africana e afro-brasileira e da

realidade dos descendentes de africanos na sociedade brasileira. É preciso que os docentes desconstruam os próprios preconceitos, os estereótipos negativos e o mito da democracia racial. Com isso, será possível desenvolver a sensibilidade nos educadores para a necessidade de combatermos o racismo. O professor, em primeiro lugar, é quem precisa reconhecer, respeitar e valorizar as diferentes culturas e identidades étnico-raciais, pois não é possível promover mudanças sem acreditar na causa que se deve defender.

A ERER deve ser assumida por toda comunidade escolar: administradores, gestores, professores e demais funcionários, bem como alunos, pais e demais integrantes da comunidade. As parcerias com grupos do Movimento Negro e outras organizações sociais são muito importantes nesse processo, pois enriquecem a educação com seus conhecimentos, pesquisas, experiências e ações. Ouvir as vivências dos alunos e valorizar o que eles sentem também é essencial para criarmos novas relações étnico-raciais. Juntos podemos, por meio da Educação, construir uma sociedade mais justa para todos, que reconhece, respeita e valoriza a diversidade cultural e étnico-racial do país.

3.4.3 A literatura afro-brasileira na escola

O Brasil é um país multicultural e multirracial, uma mistura de povos de vários lugares do mundo, por isso o respeito às diferenças deveria ser algo comum aqui. No entanto, a discriminação racial, especialmente contra negros, é o que está institucionalizado e arraigado em nossa sociedade.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (SARAIVA, 2017), 54,9% da população brasileira se auto declara preta ou parda, ou seja, a maioria⁵. A cultura afro-brasileira é presente e forte em todas as regiões do país, mas essa parte da população ainda se encontra marginalizada em vários aspectos, como oportunidades de emprego, atendimento de saúde, condições de moradia,

⁵Esse dado está disponível em SARAIVA, Adriana. População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos. **Agência IBGE Notícias**. 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

ocupações em cargos de chefia, acesso à e permanência na educação, especialmente no Ensino Superior, presença nas grandes mídias etc.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD contínua 2017 revela desigualdade no acesso e na permanência em relação ao ensino no Brasil. Entre os dados apresentados, a taxa ajustada de frequência escolar líquida (proporção de estudantes com idade prevista para uma determinada etapa de ensino em um grupo etário específico) para o ensino superior foi de 23,2%. Entre pessoas brancas, a taxa foi de 32,9%, mas entre pessoas negras (pretas ou pardas) a taxa ficou em 16,7%. Apenas 9,3% das pessoas negras apresentaram ensino superior completo, já entre pessoas brancas esse número subiu para 22,9%. 47,4% das pessoas negras, com 25 anos ou mais, não completaram nem a primeira parte do ensino básico. A pesquisa mostra ainda que 23% das pessoas com idade entre 15 e 29 anos não estavam ocupadas nem estudando ou se qualificando. Entre pessoas brancas esse número foi 18,7% e entre as negras foi de 25,9% (PNAD, 2018).⁶

A PNAD Contínua 2016 mostra que a taxa de analfabetismo, naquele ano, era de 4,2% entre brancos, já, entre negros (pretos ou pardos), a taxa subiu para 9,9%. A pesquisa também revelou que, entre as crianças de 5 a 7 anos que trabalhavam, a taxa era de 35,8% entre brancas e 63,8% entre negras (GOMES e MARLI, 2018).

Em relação ao rendimento médio de trabalhadores, a pesquisa PNAD Contínua 2017 constatou que a renda de negros era menor que a renda de brancos: R\$ 2.814 (brancos); R\$ 1.606 (pardos); R\$ 1.570 (pretos) (GOMES e MARLI, 2018).⁷

A concentração de homicídios na população negra é outro fator que explicita a desigualdade racial no Brasil. Segundo pesquisas apresentadas no Atlas da Violência 2018, em 2016, a taxa de homicídios entre negros (pretos e pardos) foi de

⁶Esses dados estão disponíveis PNAD Contínua 2017: número de jovens que não estudam nem trabalham ou se qualificam cresce 5,9% em um ano. **Agência IBGE Notícias**. 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

⁷Dados apresentados em: GOMES, Irene; MARLI, Mônica. As cores da desigualdade. **Retratos: a Revista do IBGE**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 14-19, maio 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2018.

40,2%, enquanto a de não negros (brancos, amarelos e indígenas) foi de 16,0%. Das mortes decorrentes de intervenções policiais entre os anos 2015 e 2016, 76% das vítimas foram negras.⁸

Esses dados evidenciam a desigualdade racial, a exclusão social e o extermínio da população negra no Brasil. Eles mostram o quanto ainda são necessárias políticas públicas que possam alterar essa realidade, tornando nossa sociedade mais justa. Nesse sentido, temos caminhado graças, principalmente, às demandas do Movimento Negro e outros segmentos da sociedade que também se comprometeram com o combate ao racismo.

Uma das conquistas é a Lei 10.639/03, que alterou a lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei 9.394/96) e que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

Ainda que haja avanços em dados universais relacionados à escolarização dos brasileiros, diferenças raciais entre brancos e negros permanecem. É necessário, portanto, realizar medidas específicas para este grupo.

Gomes (2012) explica que a Lei 10.639/03 confere ao MEC a responsabilidade de impulsionar a implementação, nas instituições de ensino, de uma educação antirracista:

Existe uma dinâmica própria das políticas públicas que vai do reconhecimento de uma problemática social sobre a qual se quer intervir até sua adoção e transformação da realidade ao lado do conjunto maior da sociedade. Uma educação voltada para a produção do conhecimento, assim como para a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos para (e na) diversidade étnico-racial, significa a compreensão e a ampliação do direito à diferença como um dos pilares dos direitos sociais. Implica também a formação de subjetividades inconformistas diante das práticas racistas e com conhecimento teórico conceitual mais aprofundado sobre a África e as questões afro-brasileiras (GOMES, 2012, p. 22).

⁸CERQUEIRA, Daniel *et al.* **Atlas da violência 2018**. Rio de Janeiro: IPEA/FBSP, 2018. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2018.

Para tanto, é necessário combater ideias que estão entranhadas na sociedade, que se opõem às políticas públicas desse gênero e que defendem que “no Brasil não existe racismo”, “todos são iguais”, “vivemos em uma democracia racial” etc. Ideias que resultam da história de poder das elites conservadoras no Brasil e que mantêm sua hegemonia, silenciando as minorias e manipulando a população.

Nesse sentido, a educação tem papel essencial, pois participa ativamente da formação dos cidadãos. É necessário formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres e da sociedade em que vivem. A partir disso, pode tornar-se mais possível a mudança de nossa realidade. A escola, portanto, deve ser um espaço de contínuo combate ao racismo e a todo tipo de discriminação.

No intuito de viabilizar a implementação da Lei 10.639/03, outros dispositivos legais foram aprovados: parecer do CNE/CP 03/2004; Resolução CNE/CP 01/2004; Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009). Essas medidas buscaram articular instituições, como o MEC e as escolas e os movimentos sociais (GOMES, 2012, p.23).

Toda essa construção de base legal é muito importante, no entanto, trata-se de um primeiro passo. 17 anos após a aprovação da Lei 10.639/03, muito há ainda por fazer nas instituições de ensino para que sua implementação ocorra. A escola continua sendo um espaço de discriminação racial, os livros didáticos contemplam de forma muito superficial a Cultura e a História de matrizes africanas, os professores permanecem com formação precária para a educação das relações étnico-raciais, entre outros problemas.

Contudo, Gomes (2012) explica que:

A educação escolar, como espaço-tempo de formação humano, socialização e sistematização de conhecimentos, apresenta-se com uma área central para a realização de uma intervenção positiva na superação de preconceitos estereótipos, discriminação e racismo. Portanto, a adoção da Lei e sua concretização em práticas pedagógicas baseadas na educação para (e na) diversidade demandam a reorganização desse lócus numa perspectiva emancipatória, a revisão da cultura escolar, de currículos, de práticas pedagógicas e de relações sociais entre os envolvidos nesse

processo, enfatizando a especificidade do segmento negro da população. Tal transformação diz respeito ao reconhecimento da educação, sobretudo a escolar, como um direito de todos e, por conseguinte, da população negra (GOMES, 2012, p. 24).

Faz-se necessário, portanto, mobilizar outros segmentos além da escola, para que a Lei seja implementada de fato:

A implementação da Lei n.º 10.639/03 depende não apenas de ações e políticas intersetoriais, articulação com a comunidade e com os movimentos sociais, mudança nos currículos das Licenciaturas e da Pedagogia, mas também de regulamentação e normatização o âmbito estadual e municipal, de formação inicial, continuada e em serviço dos profissionais da educação e gestores(as) do sistema de ensino e das escolas (GOMES, 2012, p. 24-25).

Este trabalho visa a contribuir para a implementação da Lei, mas, além disso, mostra a importância da formação de professores para esse processo. Sem a oportunidade de formação docente para ampliação dos estudos nessa área, não seria possível realizar esta pesquisa. É preciso que a educação das relações étnico-raciais se torne “[...] um dos eixos norteadores da proposta político-pedagógica desenvolvida pelo coletivo dos profissionais da educação que atuam na instituição escolar” (GOMES, 2012, p. 27).

Cavallero (2001) nos leva a refletir sobre o que seria uma *escola antirracista*. Segundo a autora, é preciso criar na escola um cotidiano que considere as demandas de alunos negros. Muitas escolas ignoram as desigualdades raciais de nossa sociedade e acabam por contribuir para o fortalecimento dessas diferenças. É preciso reconhecer o problema do racismo e encará-lo verdadeiramente:

Um fator decisivo para romper com o quadro de exclusão no sistema educacional – e assim diminuir o débito para com a população negra – é a elaboração de um cotidiano escolar que contemple as necessidades específicas de alunos/as negros/as, a saber: a) reconhecimento da problemática racial na sociedade; b) desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possibilitem o reconhecimento da igualdade entre grupos raciais e, paralelamente, a aceitação positiva dos alunos negros pelos demais alunos; c) provimento de alternativas para a construção de autoconceito positivo e autoestima elevada para crianças e adolescentes negros, incentivando-os a construir projetos de vida (CAVALLERO, 2001, p. 148-149).

Para tanto, o professor tem papel fundamental, pois é ele que mantém contato mais próximo e por mais tempo com os alunos, podendo perceber a diversidade da sala de aula e pensar as formas mais adequadas para construir um ambiente respeitoso

em relação às diferenças raciais. O professor deve, portanto, estar comprometido com a realização de uma educação antirracista.

Cavallero (2001) diz ainda que a educação antirracista altera o cotidiano da escola, pois propicia a reflexão sobre sentimentos e ações diante das diferenças. Nesse sentido, entendemos que proporcionar aos alunos o encontro com a literatura afro-brasileira é de imensa importância, uma vez que a literatura nos leva de modo peculiar a viver outras experiências e enxergar o mundo e as pessoas de outras formas. A literatura afro-brasileira, por apresentar o ponto de vista do negro enquanto sujeito e não objeto, pode despertar outros olhares e outros sentimentos em relação às discriminações raciais, contribuindo de forma efetiva para a mudança de comportamento dos alunos frente às questões abordadas nos textos.

A literatura afro-brasileira, por meio de experiências importantes de personagens-protagonistas negras, com histórias, com famílias, com sentimentos, com atitudes, pode levar alunos negros a reconhecerem-se nas histórias de ficção e reelaborarem as próprias vivências de forma mais positiva. A identificação com o texto literário pode também aproximar o aluno da literatura, da escola, dos colegas, do professor e de si mesmo, dando nova motivação para a vida.

Esses textos, que não fazem parte do cânone literário, estão à margem das grandes livrarias, fora dos livros didáticos, não estão entre os livros paradidáticos. São produzidos por autores que também são marginalizados pelo mercado editorial. Por isso, incluí-los no cotidiano escolar (autores e obras afro-brasileiros) já é um grande passo na educação antirracista:

Para reverter a situação de sofrimento das crianças e adolescentes negros é necessária e urgente a elaboração de alternativas pedagógicas que concorram para incluí-las e mantê-las no sistema formal de ensino, garantindo o direito constitucional à educação plena, pública e de qualidade (CAVALLERO, 2001, p. 160).

A literatura afro-brasileira pode: contribuir para que alunos negros se sintam mais acolhidos no ambiente escolar; proporcionar maior consciência a todos das relações étnico-raciais no Brasil, contribuindo para a formação de leitores e cidadãos críticos;

levar à reflexão sobre sentimentos e atitudes relacionados à discriminação racial, alterando comportamentos discriminatórios.

Para nosso *corpus* ficcional de pesquisa, escolhemos contos da escritora Conceição Evaristo. Ela vem se destacando na produção literária nacional e internacional, tem sido estudada em algumas instituições de ensino superior, mas seus textos ainda não fazem parte do cotidiano da educação básica. Acreditamos que a literatura dessa grande escritora poderá contribuir significativamente para o nosso trabalho.

3.5 CONCEIÇÃO EVARISTO: BREVE APRESENTAÇÃO DE VIDA E OBRA

3.5.1 A escritora e a obra

A escritora Conceição Evaristo nasceu em Belo Horizonte – MG, no dia 29 de novembro de 1946. Ela viveu parte de sua infância com três irmãos e sua mãe, Joana Josefina Evaristo, que trabalhava como lavadeira. A autora sempre nutriu profundo amor por sua família, especialmente sua mãe: “Minha mãe se constituiu, para mim, como algo mais doce de minha infância. O que mais me importava era a sua felicidade”⁹. Depois da chegada de seu padrasto à família, vieram também mais cinco irmãos. Segundo Evaristo (2009), a presença do padrasto minimizou a ausência do pai.

Aos sete anos de idade, Evaristo foi morar com uma tia, Maria Filomena da Silva, irmã mais velha de sua mãe. A tia era casada, não tinha filhos e sua condição de vida era um pouco melhor, por isso, a menina teve a oportunidade de estudar. Aos oito anos, ela começou a trabalhar como doméstica e realizava também outros serviços, como levar crianças à escola ou auxiliá-las nas lições de casa, ajudar a mãe e a tia nas lavagens de roupas etc. Ela, às vezes, trocava trabalhos domésticos nas casas de professores por aulas particulares ou livros didáticos. Evaristo e seus irmãos também contavam com lixo para conseguir algum trocado:

⁹Depoimento concedido.: CONCEIÇÃO Evaristo: dados bibliográficos. **Literafro: o Portal da Literatura Afro Brasileira**. 2009. (Depoimento concedido durante o I Colóquio de Escritoras Mineiras, realizado em maio de 2009, na Faculdade de Letras da UFMG). Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>>. Acesso em: 3 jan.2019.

Conseguir algum dinheiro com os restos dos ricos, lixos depositados nos latões sobre os muros ou nas calçadas, foi um modo de sobrevivência também experimentado por nós [...]. Carentes de coisas básicas para o dia a dia, os excedentes de uns, quase sempre construídos sobre a miséria de outros, voltavam humilhantemente para as nossas mãos. Restos (EVARISTO, 2009).

No início da década de 1960, o diário-livro de Maria Carolina de Jesus, *Quarto de despejo*, lançado em 1958, sensibilizou a futura escritora, seus irmãos e sua mãe, que se sentiam como personagens daquelas histórias. Eles se identificavam com a vida difícil da autora. Tão grande foi a identificação da mãe de Evaristo com os relatos que decidiu, também ela, escrever um diário.

A mãe se preocupava com a educação dos filhos. Todos estudaram em escolas públicas, mas foram matriculados em instituições distantes da comunidade pobre em que viviam, pois essas escolas ofereciam um ensino de melhor qualidade. Segundo a escritora, foi na escola que ela descobriu com maior intensidade sua condição de negra e pobre. Os alunos de famílias mais abastadas ficavam nas salas do segundo andar, onde recebiam mais atenção, e os mais pobres, no andar de baixo: “Geograficamente, no Curso Primário experimentei um ‘*apartaid*’ escolar” (EVARISTO, 2009). Mas a aluna esforçada, crítica, participativa, persistente e resistente foi aos poucos ocupando seu lugar de direito. O primeiro prêmio de literatura que Evaristo ganhou foi em 1958, quando terminou o primário. Era um concurso de redação, e o título do seu texto era “Por que me orgulho de ser brasileira”.

Aos 17 anos, Conceição Evaristo começou a participar do movimento JOC (Juventude Operária Católica). Esse grupo promovia discussões relativas à realidade social no Brasil. A militância envolvendo questões étnicas e de gênero aconteceria apenas mais tarde, no Rio de Janeiro. A escritora atribui ao tio, Osvaldo Catarino Evaristo, seus primeiros aprendizados de negritude. O tio morou por um tempo na mesma casa que ela. Ele havia retornado ao Brasil depois de ter lutado na Segunda Guerra Mundial. Osvaldo era poeta, desenhista e artista plástico. Era um homem consciente e sempre questionava a situação do negro brasileiro.

O curso ginasial de Evaristo foi realizado com muitas interrupções. Sua família, assim como outras da comunidade em que vivia, estava sofrendo com um projeto de

retirada dos moradores da favela. As pessoas eram levadas para lugares distantes do Centro, para a periferia da cidade, onde encontravam dificuldades maiores.

Já o gosto pela literatura veio ainda na infância, segundo a autora, em casa, lugar onde ela não estava rodeada de livros, mas de palavras, narrativas contadas pela mãe, pela tia, pelo tio, pelos vizinhos e amigos. Além disso, apesar do pouco estudo de seus familiares, todos gostavam de leitura e tinham em casa livros velhos, revistas, jornais. Com o tempo, ela passou a ler para todos. Quando uma de suas tias foi trabalhar na biblioteca pública como servente, Evaristo tinha por volta de onze anos. A menina começou a frequentar o lugar em busca de respostas, de refúgio, de horizonte. Lia e escrevia. Na escola, ela amava fazer redações, era uma forma de transpor as injustiças da vida real. Mas também amava a realidade, as felicidades que vivia, a essência das pessoas, dos lugares, dos momentos, e isso se mantém na sua escrita, pois, para ela, “a escrita pode eternizar o efêmero...”, e o que a memória escreve em nós sobrevive (EVARISTO, 2009).

Em 1973, Evaristo foi morar no Rio de Janeiro, em busca de trabalho como professora primária. Na cidade, ela se formou em Letras – Português e Literaturas, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mais tarde, ela cursou o mestrado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e escreveu a dissertação *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*, e, em seguida, fez o doutorado pela Universidade Federal Fluminense e escreveu a tese *Poemas malungos, cânticos irmãos*.

A escritora trabalhou como: professora da rede pública de ensino; funcionária da Secretaria Municipal de Cultura, onde atuou na Divisão de Cultura Afro-Brasileira; pesquisadora do Centro José Bonifácio de Documentação e Memória da Cultura Afro-Brasileira. Nos anos de 1987 e 1988, Ela fez parte de grupos ligados ao Movimento Negro e de mulheres, envolvendo-se em reivindicações ligadas à etnia e ao gênero, questões que estão presentes na sua produção acadêmica e literária.

Autora de ficção, poemas e ensaios, Evaristo fez sua primeira publicação literária na série *Cadernos Negros*, em 1990. A partir desse momento, integrou diversas antologias publicadas no Brasil e em outros países, o que colaborou para a

divulgação de seu trabalho. Sua escrita destaca-se, entre outros motivos, pela poesia empregada nas representações do dia a dia de personagens marginalizadas.

A mescla de violência e sentimento, de realismo cru e ternura, revela o compromisso e a identificação da intelectual afrodescendente com os irmãos colocados à margem do desenvolvimento. Dessa postura surgem personagens como Di Lixão, menino de rua e filho de uma prostituta assassinada; Ana Davenga, favelada cujo aniversário é interrompido pelos tiros da polícia; Duzu-Querença, migrante desterrada e prostituída; ou ainda a empregada Maria, linchada pelos “pacatos cidadãos” da metrópole globalizada após escapar de um assalto num ônibus, por ser ex-mulher de um dos bandidos (CAMPOS; DUARTE, 2011, p. 208-209).

O que difere sua escrita de outras que abordam temas semelhantes é, entre outros aspectos, o ponto de vista comprometido com o narrado e nele imerso.

Seu primeiro romance publicado, *Ponciá Vicêncio* (2003), conta a história de uma descendente de negros escravizados que viveu a infância nas terras dos antigos senhores e a maturidade em uma favela. A narrativa é marcada pelo retorno às memórias da infância, da comunidade, para o entendimento de si mesma, ao mesmo tempo em que denuncia as mazelas sofridas pelos afro-brasileiros.

Becos da Memória, romance publicado em 2006, trata das aflições de moradores de uma favela prestes a serem removidos. O ponto de vista, feminino e afrodescendente, reflete as experiências da autora, numa linguagem que transita entre a poesia e a prosa. Um dos aspectos da obra é a resistência particular e comunitária diante das injustiças sociais (CAMPOS; DUARTE, 2011).

Em 2008, a escritora publicou *Poemas de recordação e outros movimentos*, que reuniu textos que estavam em diversas antologias. Em 2011, a autora publicou o livro de contos *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Nos textos, Evaristo aborda questões sociais ligadas ao racismo e ao sexismo. Em 2014, publicou mais um livro de contos, *Olhos d'água*. Essa obra foi finalista do Prêmio Jabuti na categoria “Contos e Crônicas”. Em 2016, mais um livro de contos foi lançado: *Histórias de leves enganos e parecenças*.

Alguns de seus livros foram traduzidos para o francês ou para o inglês, e a escritora participou de eventos literários para lançamentos de livros ou como palestrante. Em

2018, Evaristo recebeu o Prêmio de Literatura do Governo de Minas Gerais pelo conjunto de sua obra.

A seguir, analisaremos melhor o livro premiado, *Olhos d'água*, sobretudo os contos que serão utilizados em nossa intervenção literária em uma escola pública municipal.

3.5.2 Sobre o livro Olhos d'água

Olhos d'água, obra que deu a Conceição Evaristo o Prêmio Jabuti de 2015, na categoria Contos, reúne 15 histórias. O título do livro é também o nome do primeiro conto. Segundo a crítica literária Lajolo (2016), esse título pode remeter também à experiência do leitor durante a leitura do livro: “Leitores ganham olhos d'água e alma leve pela beleza das histórias que – apesar do que narram – tecem esperança.”

Os textos apresentam personagens negras, pobres, mulheres, crianças, jovens, idosos, marginalizados de alguma forma ou de todas as formas, mas que, no livro, não repetem os estereótipos construídos ao longo da história, do negro objeto, passivo, mas humaniza-os, tornando-os sujeitos de suas histórias. Personagens que vivem, mesmo com a violência que os cerca e atinge, mesmo com a privação de elementos essenciais à vida (saúde, educação, moradia, emprego, alimentação, lazer etc.), vivem e reelaboram o cotidiano.

Os contos falam de vida, mas também de morte. Revelam o quão intensa pode ser a vida humana, mas o quanto, também, ela pode ser efêmera, sobretudo a vida de uma pessoa negra. As histórias são denúncias das condições sociais que os afrodescendentes enfrentam no dia a dia, mas também são revelação da força, da alegria, da fé com que vivem, como explica Toller Gomes (2016), no prefácio do livro *Olhos d'água* de Conceição Evaristo “Os contos, assim, equilibram-se entre a afirmação e a negação, entre denúncia e a celebração da vida, entre o nascimento e a morte” (EVARISTO, 2016, p. 10).

Dessa forte e linda obra, selecionamos três contos para trabalharmos com alunos das séries finais do Ensino Fundamental II: “Olhos d'água”, “Zaíta esqueceu de

guardar os brinquedos” e “Lumbiá”. A seguir faremos uma breve análise de cada conto.

3.5.2.1 O conto “Olhos d’água”

O conto “Olhos d’água” inicia-se com a narradora-personagem acordando atordoada por não conseguir lembrar-se da cor dos olhos de sua mãe. No esforço de recuperar a lembrança, em meio à indagação e ao espanto por ter nítidas imagens de tantos detalhes da mãe ainda em mente e não se lembrar desse, ela começa a reviver as memórias de sua infância e adolescência.

No texto, podemos observar alguns pontos comuns entre a narradora-personagem e a autora Conceição Evaristo: o amadurecimento precoce devido às dificuldades que a família enfrentava; o amor e admiração pela figura da mãe (também lavadeira); a saída de sua cidade natal, em busca de condições melhores de vida, deixando para trás a família.

É possível, também, perceber no texto a afirmação da beleza afro-brasileira. No trecho “da verruga que se perdia no meio da cabeleira crespa e bela...”, os adjetivos “crespa” e “bela”, ligados pela conjunção *e*, referem-se à cabeleira da mãe da protagonista, desconstruindo o estereótipo de que cabelos crespos são ruins, feios etc. Outra passagem que contribui para essa desconstrução é “[...] e se tornava uma grande boneca negra para as filhas” (EVARISTO, 2016, p. 16). A palavra *boneca* está, no imaginário popular, associada à ideia de beleza, mas no texto, não se trata de qualquer boneca, era uma “boneca negra”. Esses elementos contribuem para a construção de uma imagem positiva da personagem mãe e também para o reconhecimento da beleza negra. Essa visão vai sendo reforçada ao longo do conto, à medida que outras características, além das físicas, vão sendo apresentadas, compondo um todo belo.

O texto é uma denúncia das mazelas às quais são submetidas as famílias afro-brasileiras. A sobrecarga de trabalho imposta ao pobre, negro, explorado, priva a mãe, em muitos momentos, de participar de forma mais presente e efetiva da vida dos filhos: “Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava

quando, deixando por alguns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupagens alheias e se tornava uma grande boneca negra para as filhas (...)" (EVARISTO, 2016, p. 16). No trecho, os substantivos criados a partir da repetição dos verbos lavar e passar, conjugados na terceira pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo, sugerem a atividade constante, pela forma verbal, intensa, pela repetição do termo, e solitária, talvez, da mãe em seu trabalho de lavadeira e na criação das sete filhas.

Embora a vida fosse difícil, havia muitos momentos de alegria, que também eram intensos, como sugere a repetição do verbo rir, conjugado na primeira pessoa do plural: "A mãe e nós rimos e rimos e rimos de nosso engano. A mãe riu tanto, das lágrimas escorrerem" (EVARISTO, 2016, p. 16). Nesse trecho, a forma verbal "rimos" é repetida três vezes. Em contraponto com as expressões "lava-lava" (duas vezes lavar) e "passa-passa" (duas vezes passar) pode-se concluir que o momento de alegria é, de alguma maneira, mais intenso que o momento do trabalho.

Chama a atenção, além disso, o "paradoxo" sugerido em "A mãe riu tanto, das lágrimas escorrerem", que remete à expressão popular "chorar de rir". No entanto, o choro está ligado, na maioria das vezes, à tristeza, à dor, o que pode constituir a oposição de ideias. Essa passagem pode então apontar para uma vida em que coabitam sofrimentos e alegrias.

A memória da desgraça da fome é narrada por meio de uma paradoxal poesia, terna e violenta; metáforas criam imagens que sacodem o leitor, causando-lhe desconforto:

Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam de salivar sonho de comida. E era justamente nesses dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas (EVARISTO, 2016, p. 16-17).

O trecho mostra o esforço da mãe amável que, diante da dor da fome, buscava disfarçar a ausência do alimento, essencial para o corpo, com sua presença de amor, essencial para a alma.

“A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado... Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?” (EVARISTO, 2016, p. 17). Mas uma vez a oposição de ideias que reflete a vida da mãe da narradora aparece (“ria” e “triste”). E a expressão “sorriso molhado”, que também contribui para a ideia-imagem criada, colabora para responder à grande questão que a segue e sustenta o enredo.

A fantasia, necessária ao homem, que ajuda a reelaborar o mundo, a vida, a própria história, também está presente na vida das personagens do conto, ampliando os pontos de vista, as esperanças, a realidade:

A mãe, então, espichava o braço, que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada uma de nós. Tudo tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também (EVARISTO, 2016, p. 17).

A denúncia da moradia precária (“frágil barraco”) é imbricada à herança religiosa (“balbuciava rezas a Santa Bárbara), à fé, que sustenta o barraco em dias de chuva. A ancestralidade africana e afro-brasileira, presente nas memórias da narradora, também revela a valorização da tradição cultural africana de louvar e aprender com os antepassados e reconhecer suas lutas:

E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas as nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias (EVARISTO, 2016, p. 18).

As marcas das religiões afro-brasileiras presentes no já citado trecho “[...] balbuciava rezas a Santa Bárbara” (p.17), em “Vivia a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás deveria ser a descoberta da cor dos olhos de minha mãe” (p.18) e em “águas de mamãe Oxum” (p.19) ajudam a compor a atmosfera afro-brasileira do conto.

É também essa herança cultural e religiosa que inquieta a narradora-personagem de tal maneira que a faz regressar, depois de anos, à cidade de origem, para responder à pergunta, repetida tantas vezes no conto: “Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?” (p.18).

Na viagem tempo-espaço das memórias, a fim de rever a cor dos olhos da mãe, a protagonista usou expressões que iam construindo e consolidando a imagem-resposta: “A mãe riu tanto das lágrimas escorrerem” (p.16); “A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado” (p.17); “E com os olhos alagados de prantos” (p.17); “Chovia, chorava! Chorava, chovia!” (p.18); “[...] olhos de rios caudalosos” (p. 18), além de outras expressões. E conclui: “A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d’água” (p.18).

A herança de amor, resistência, perseverança, fé, transmitida de mãe para filha é evidenciada na última linha do conto, quando a menina, filha da narradora-personagem, olha nos olhos da protagonista e pergunta: “Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?” (p.19).

3.5.2.2 O conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”

O conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, narrado em terceira pessoa, é a história de Zaíta, uma menina pobre, moradora de uma favela, que vive com sua mãe, seus dois irmãos, já adolescentes, e sua irmã gêmea.

A mãe da menina chama-se Benícia, trabalha muito para pagar aluguel, água, luz, comprar mantimentos e ainda ajudar irmã e sobrinhos. Os irmãos mais velhos de Zaíta são apresentados no conto como “o primeiro filho”, aquele que estava no exército, e o “segundo filho”. Não há nomes. A irmã gêmea da menina chama-se Naíta. Elas eram idênticas, diferenciavam-se apenas “na maneira de falar”: “Zaíta falava baixo e lento. Naíta, alto e rápido. Zaíta tinha nos modos um quê de doçura, de mistérios e de sofrimento” (EVARISTO, 2016, p. 72).

O enredo é construído a partir do desaparecimento de uma das figurinhas da coleção de Zaíta, “a mais bonita”. A menina passa o conto inteiro procurando o objeto. A narrativa não-linear é marcada pela alternância entre a angústia de Zaíta e as questões enfrentadas pela mãe e o segundo filho.

A atmosfera de pobreza é criada ao longo do texto por meio de alguns trechos, entre eles podemos citar: “quarto minúsculo” (p.71); “[...] a mãe ainda arrumava os poucos

mantimentos no velho armário de madeira” (p.73); “[...] levava a metade do salário e não conseguira comprar quase nada. Estava cansada, mas tinha de aumentar o ganho. Ia arranjar trabalho para os finais de semana” (p.74). Além disso, os brinquedos ou eram quebrados ou objetos usados e descartados: “[...] bonecas incompletas, chapinhas de garrafas, latinhas vazias, caixas e palitos de fósforos usados” (p.72).

A vida de pobreza castigava tanto que a mãe vivia em estado de tensão, qualquer brinquedo deixado pelo caminho desencadeava um momento de fúria: “Ela ficava brava quando isso acontecia. Batia nas meninas, reclamava do barraco pequeno, da vida de pobre, dos filhos, principalmente do segundo” (p.72). Bater nas meninas talvez fosse a única forma de corrigi-las que conhecera, ou talvez uma forma de extravasar toda raiva que sentia da vida. Outro motivo para o estado em que a mãe se encontrava é a situação do segundo filho. Ele estava envolvido com a criminalidade na favela.

Voltemos à figurinha desaparecida. O apego da criança a um objeto, que pode parecer insignificante, uma figurinha de uma garotinha carregando flores, para Zaíta significa muito, a ponto dela sequer se preocupar se a mãe lhe daria uma surra por causa dos brinquedos espalhados. A figurinha, tão valiosa, é a mais bonita e torna o quarto de Zaíta melhor: “Um doce perfume parecia exalar da figurinha ajudando a compor o minúsculo quarto”. A figurinha dá a menina o poder de recriar a realidade, tornando-a mais leve. O valor do objeto também é provado quando a irmã lhe oferece a boneca mais bonita em troca da figura: “A irmã oferecia pela figurinha aquela boneca, negra, a que só faltava um braço e que era tão bonita” (EVARISTO, 2016, p. 71-72).

Esse trecho também remete a outra questão. A presença de bonecas negras no mercado, nas prateleiras e nas residências ainda é discreta. As crianças estão acostumadas ganhar bonecas brancas e loiras, adequadas ao padrão de beleza europeu que nos é imposto. É esse padrão, que predomina nas propagandas de TV, nas revistas, nos rótulos de produtos de beleza, que as crianças querem ter e querem imitar nas suas brincadeiras. A alegoria da boneca negra e linda mostra que as irmãs já rompiam de alguma forma com esse padrão. A autora, com isso,

contribui para a desconstrução do estereótipo negativo e falso de que o negro não é belo.

Outro aspecto que chama à atenção no conto é a recorrência da expressão “medo”. A mãe tinha medo e Zaíta tinha medo. Ela era uma criança doce, discreta, “falava baixo e lento”, observadora, atenta aos gestos do irmão e da mãe. Ela vê o irmão saindo com uma arma e preocupa-se. Mas a mãe pede que não toquem mais no assunto. Ela absorve o sofrimento e o medo que a rondam, como explicita o trecho seguir: “não consegui dormir mais, tinha medo, muito medo, e a mãe lhe pareceu ter passado a noite toda acordada”. A violência parece fazer parte da rotina: “De noite, julgou ouvir alguns estampidos de bala ali perto”. A narrativa leva o leitor a concluir que os tiros teriam relação com o segundo filho, já que ele sai com uma arma e volta à noite, depois dos barulhos. A palavra medo aparece novamente quando Zaíta sai de casa à procura da figurinha; “Zaíta teve medo de olhar para ela” (EVARISTO, 2016, p. 73).

O irmão de Zaíta que não está no exército, é um exemplo de tantos meninos e meninas, marginalizados pela sociedade e abandonados em favelas e periferias pelo poder público, que sonham com uma vida melhor, menos sofrida: “Queria uma vida que valesse a pena”. Ele não quer ser como o pai ou o padrasto (pai das gêmeas), que trabalha demais e nunca consegue melhorar de vida. O conto denuncia essa sociedade injusta que, com seu sistema de exploração do trabalho dos mais pobres, mantém o pobre na pobreza: “Via os seus trabalharem e acumularem miséria no dia a dia” (EVARISTO, 2016, p. 73).

Por outro lado, o menino vê outras pessoas “trabalhando” de outra maneira e acumulando riqueza. Isso reflete nossa realidade. As crianças, adolescentes e jovens que não têm uma vida digna e não têm expectativas de mudança, sem educação de qualidade, sem oportunidades de emprego, sem encontrar exemplos reais e próximos a eles que mostrem que é possível transpor as barreiras da miséria, tornam-se presas fáceis para o crime, que, ali tão perto, parece recompensador.

O conto revela que o envolvimento/deslumbramento com a vida do crime havia começado cedo, e a mãe nem percebera. Isso é comum nas famílias mais pobres.

Mãe e pai (quando há) precisam trabalhar o dia inteiro para garantir o teto e o alimento, a água e a luz. As crianças, quase sempre, criam-se soltas no mundo, às vezes vão à escola, às vezes não. Não é possível acompanhar os filhos. E é isso que acontece com o segundo filho. A ausência de nome sugere como ele é visto pela sociedade, um “ninguém” como tantos outros meninos e meninas negros e pobres, sem nome, sem história, sem rosto, invisível. Em meio ao desejo de ser alguém, ser visto, o “medo” aparece novamente. Ele sabia do que precisava, “dominar o medo” (EVARISTO, 2016, p. 74).

A complexidade das personagens e de suas vidas é construída com riqueza de descrições e de pensamentos. E, aos poucos, o leitor vai compreendendo e compartilhando da revolta da mãe e do medo, dos desejos do segundo filho e do medo, do desespero de Zaíta e do medo.

A mãe não aceita o dinheiro do filho, não compactua com ele, não concorda com a vida que escolheu, mas nos momentos mais difíceis, mais penosos, entende o menino não querer a vida que ela tem.

Zaíta, em desespero, sai e afasta-se cada vez mais de casa, à procura da “figurinha-flor”. Sua irmã, Naíta, aparece quase no fim do conto. Ela é atraída pelos gritos da mãe enfurecida, que havia tropeçado nos brinquedos apanhados pelo chão. Ela leva uns tapas, como de costume, e sai, chorando, em busca da irmã para lhe contar sobre a mãe e a figurinha que havia pegado, mas perdido.

A sugestão de que a violência era frequente no lugar, apresentada no início do conto, confirma-se ao final:

Nos últimos tempos na favela, os tiroteios aconteciam com frequência e a qualquer hora. Os componentes dos grupos rivais brigavam para garantir seus espaços e freguesias. Havia ainda o confronto constante com os policiais que invadiam a área. O irmão de Zaíta liderava o grupo mais novo, entretanto, o mais armado (EVARISTO, 2016, p. 76).

A polissemia do termo *balas* (“que derretiam na boca” e “dissolviam a vida”) evidencia a triste realidade de crianças que morrem vítimas de balas perdidas, frequentemente, nas periferias e é também prenúncio do desfecho do texto.

Zaíta é atingida e morre. O prenúncio e a expectativa para o acontecimento não diminuem em nada o impacto do desfecho. Não há como não se sensibilizar com o encontro de Naíta e a irmã caída no chão. Há uma explosão de sentimentos criada pela narração: “E, assim que se aproximou da irmã, gritou entre o desespero, a dor, o espanto e o medo: - Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos!” (EVARISTO, 2016, p. 76).

A bonequinha negra, que fora destruída pela mãe num momento de revolta, é, na verdade, uma metáfora de Zaíta. A beleza da boneca é a beleza da infância, pura, doce, mesmo com tanto sofrimento. A cruel ironia que esfacela a família, coloca em oposição os irmãos que querem apenas uma vida melhor, cada um a seu modo.

3.5.2.3 O conto “Lumbiá”

O conto “Lumbiá” é a história de um menino negro, de mesmo nome, que trabalha na rua vendendo doces e flores com a irmã, Beba, e o amigo, Gunga. Em um primeiro momento, são apresentadas as artimanhas do menino para conseguir realizar as vendas. Lumbiá era esperto, se o produto dele não estivesse saindo, ele trocava logo com a irmã ou com o amigo. Ele era, também, observador e havia entendido o momento certo de abordar as pessoas.

O texto fala, de forma breve e sutil, das diferenças, impostas pela sociedade preconceituosa em que vivemos, entre os relacionamentos heteroafetivos e homoafetivos: “O momento propício para empurrar o produto era quando o casal partia para o beijo na boca” e “Havia os casais, em que a dupla era formada por semelhantes. Homem com homem. Mulher com mulher. Esses casais não se beijavam em público. Às vezes, faziam um carinho rápido nas mãos do outro” (EVARISTO, 2016, p. 82).

A autora utiliza como um dos recursos de sua escrita a formação de palavras compostas. Essas expressões ajudam a construir imagens poéticas que marcam a narrativa: “beija-beija”, “flor-sorriso”, “verdades-mentiras”, “peito-coração”.

Retomando a análise sobre o protagonista, observamos que Lumbiá usava os truques que aprendera na rua e, com isso, conseguia o que quisesse. Contava histórias, que criava em sua mente, para comover as pessoas, mas a ficção se confundia com a realidade, e ele acabava chorando pela própria vida:

E, enquanto chorava o pranto ensaiado para comover os compradores, contava ora sobre a surra que havia levado da mãe, ora sobre a mercadoria que estava ficando encalhada (e ele precisava retornar para casa com um bom resultado de venda), ou, ainda, sobre o dinheiro, fruto de seu trabalho, que tinha sido tomado por um menino maior... E aos poucos, em meio às verdades-mentiras que tinha inventado, Lumbiá ia se descobrindo realmente triste, profundamente magoado, atormentado em seu peito-corção menino (EVARISTO, 2016, p. 83).

Porém havia um período em que o menino não se entristecia: “o advento do Natal”. E qual criança não gosta? O narrador constrói toda a atmosfera natalina com elementos que todos, sobretudo as crianças, amam: as luzes por toda cidade, o Papai Noel, os presentes nas vitrines, as árvores. Mas surpreende ao dizer que não era de nada disso que Lumbiá gostava. Isso se deve, provavelmente, ao fato de todas essas coisas estarem distantes da realidade do menino. Embora Lumbiá estivesse ali, na rua, cercado por esses elementos, ele, devido sua condição de pobreza, não teria acesso aos mesmos. E do que Lumbiá gostava então? “Um único signo: o presépio com a imagem de Deus-menino”. O amor de Lumbiá pelo presépio revela a identificação dele com aquela imagem de simplicidade:

Gostava da família, da pobreza de todos, parecia a sua. Da imagem-mulher que era a mãe, da imagem-homem que era o pai. A casinha simples e a caminha de palha do Deus-menino, pobre; só faltava ser negro como ele. Lumbiá ficava extasiado olhando o presépio, buscando e encontrando o Deus-menino (EVARISTO, 2016, p. 84).

No conto, a autora faz uma crítica ao espírito natalino do consumo, de ceia farta e de presentes, elementos que não são parte da vida de todas as pessoas. Ela lembra o verdadeiro espírito do Natal, por meio do amor do menino pelo presépio. Mas ainda critica a imagem inventada de um Cristo branco, que não condiz com a realidade da pobreza de nosso país e que parece não vê-la. Aqui a pobreza é negra.

A notícia da montagem de um grande presépio no interior de uma loja cria imensa expectativa em Lumbiá. A descrição da cena natalina nos dá dimensão do quanto bonito era. A posição dos Reis Magos é bastante simbólica:

Os Reis Magos, os dois brancos, caminhavam um pouco abaixo da estrela-guia. O Rei Negro, aquele que parecia com o tio de Lumbiá, caminhava sozinho um pouco atrás, mas com passos de quem tinha a certeza de que iria chegar. A mãe e o pai de Jesus, piedosos, resguardando o Deus-menino (EVARISTO, 2016, p. 84).

A cena remete a uma sociedade em que as pessoas são discriminadas pela cor de sua pele, por sua origem, sua etnia. Os brancos são privilegiados (caminham à frente, próximos da estrela-guia, que pode significar os privilégios), e o negro é marginalizado e discriminado (caminha sozinho um pouco atrás), no entanto, é forte, resistente e tem fé (caminha com passos de quem tem certeza de que irá chegar).

Ironia presente no presépio é também não acolher a todos. A loja não permitia a entrada de crianças sozinhas. E Lumbiá não poderia esperar a mãe levá-lo. Tentou diversas vezes entrar, sem sucesso. Mas, em 23 de dezembro, quase noite de Natal, na breve ausência do segurança, o menino entra. A imagem do Deus-menino comove Lumbiá. Ele era pobre como ele, não tinha roupas e sentia frio como ele. Ele acha que o Jesus quer sair daquele lugar e corre da loja com a imagem nos braços. A frase dita pelo narrador e que reflete o pensamento do menino, “Erê queria sair dali”, aponta para a herança da religião africana.

O desfecho trágico, a morte de Lumbiá por atropelamento, é enfatizado por frases nominais curtas, encerradas por sinal de exclamação, que constroem o caminho para o fim, explicitado por uma forma verbal: “O Sinal! O carro! Lumbiá! Pivete! Criança! Erê, Jesus Menino. Amassados, massacrados, quebrados! Deus-menino, Lumbiá morreu! (EVARISTO, 2016, p. 86).

Retirar o Deus-menino do lugar de pobreza, frio e solidão, poderia ser para Lumbiá como um pedido para que ele também fosse tirado do lugar de pobreza. O conto denuncia o trabalho infantil, tão comum em nossa sociedade. Critica o sistema que não só permite, mas obriga crianças a trabalharem, ficando expostas aos perigos da rua: crimes, drogas, exploração sexual, acidentes. Essas crianças são privadas da

infância e da educação e são levadas a repetir o ciclo de pobreza instituído pelo projeto de manutenção das desigualdades sociais e raciais em nosso país. As crianças que estão nas ruas, sobretudo as negras, são invisíveis para a sociedade e para os governantes omissos.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

4.1 O MÉTODO DE PESQUISA

Nosso trabalho é uma Pesquisa de Aplicação (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2017), de abordagem qualitativa, de natureza interventiva, que “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Propusemos uma pesquisa que consistiu na realização de oficinas de leitura de contos afro-brasileiros, que proporcionariam aos alunos participantes momentos de experiência com textos literários e de diálogo com as experiências dos colegas e com outros textos. Os participantes foram sujeitos no processo, e suas respostas às atividades propostas nortearam as sequências do trabalho. Logo, não apresentamos um conjunto de atividades fechado e imutável para a composição das oficinas, mas uma proposição inicial e flexível. Esse tipo de abordagem pode levar a uma compreensão individual e coletiva das relações étnico-raciais e possibilitar mudanças comportamentais no grupo escolar e em outros ambientes.

Todo o processo de intervenção foi embasado pela pesquisa bibliográfica realizada previamente e durante o trabalho. De acordo com Medeiros (2014, p. 39), a pesquisa bibliográfica “[...] é aquela que busca o levantamento de livros e revistas de relevante interesse para a pesquisa que será realizada. Seu objetivo é colocar o autor da nova pesquisa diante de informações de seu assunto de interesse”.

As oficinas foram realizadas com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do município de Cariacica, durante as aulas de Língua Portuguesa. Os dados obtidos foram produzidos e coletados a partir de mediação, observação, gravações de áudios, aplicação de questionários e fotografias. As análise e interpretação dos dados foram feitas a partir da descrição de situações e acontecimentos, incluindo transcrições de comentários e respostas dos alunos envolvidos.

A seguir, apresentaremos os participantes da pesquisa e a escola onde ela foi efetivada.

4.2 PARTICIPANTES E CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na *Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Mello Sobrinho*, situada no município de Cariacica. A escolha da instituição de ensino deve-se ao fato de ser essa a escola em que leciono, o que possibilita modificar a realidade de minha prática no cotidiano escolar, um dos principais objetivos do Profletras. O público-alvo foi uma turma de 9º ano, do turno vespertino, e a intervenção (oficinas) aconteceu durante as aulas de Língua Portuguesa.

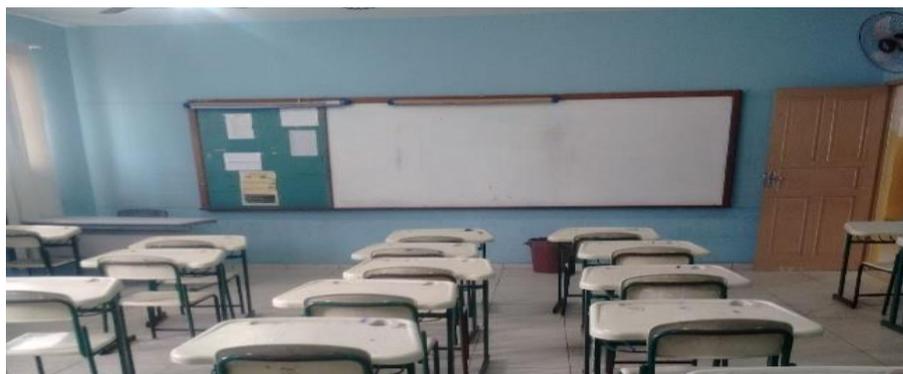
A instituição de ensino atende à comunidade em dois turnos (matutino e vespertino). São cinco turmas de séries iniciais (1º ano ao 5º ano) em cada turno e oito turmas de séries finais (6º ano ao 9º ano) em cada turno. A escola possui uma sala com equipamento multimídia, mas sem acesso à internet. Não há laboratório de informática para uso dos alunos. O acervo literário fica em uma sala muito pequena, e os alunos podem fazer empréstimos de livros. No entanto, esse não é um ambiente para leitura devido à falta de espaço e estrutura. Há também um refeitório bastante pequeno, por isso os recreios são divididos. E há uma quadra de esportes. Para os alunos, há quatro banheiros, dois femininos e dois masculinos. Para os professores, há uma sala pequena e não há espaço específico para planejamento. São disponibilizados dois notebooks para que os docentes utilizem na sala comum dos professores durante seus planejamentos. A direção, coordenação e a pedagogia da escola dividem a mesma sala. Há uma secretaria que faz atendimento interno e externo. Abaixo seguem algumas imagens da escola:

Figura 1 – Fachada da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Mello Sobrinho



Fonte: Acervo da autora (2019)

Figura 2 – sala de aula da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Mello Sobrinho



Fonte: Acervo da autora (2019)

Figura 3 – Biblioteca da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Mello Sobrinho



Fonte: Acervo da autora (2019)

Figura 4 – Quadra poliesportiva da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Mello Sobrinho



Fonte: Acervo da autora (2019)

Figura 5 – Refeitório da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Mello Sobrinho



Fonte: Acervo da autora (2019)

Figura 6 – Área externa da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Mello Sobrinho



Fonte: Acervo da autora (2019)

A turma com a qual a pesquisa foi realizada é um 9º ano do turno vespertino, que tem 32 alunos, com faixa etária entre 13 e 16 anos. Eles residem no município de Cariacica, alguns próximos ao Centro e outros em regiões de periferia.

4.3 AS OFICINAS DE LEITURA LITERÁRIA

4.3.1 Estratégias de leitura

A proposta desta pesquisa é uma experiência de leitura de textos literários afro-brasileiros. Portanto, nossa principal preocupação foi a qualidade da leitura durante o processo. Nesse sentido, apoiamos-nos nas estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998). Para a autora, o sentido do texto é uma construção da qual o leitor também é fundamental:

[...] o leitor constrói o significado do texto. Isto não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado; felizmente para os leitores, essa condição costuma ser respeitada. Estou tentando explicar que o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos (SOLÉ, 1998, p. 22).

Portanto, para ler, é necessário nos colocarmos de forma ativa diante do texto, mas as atitudes que tomamos durante o processo de leitura dependem de conhecimentos/elementos que vão além do código linguístico. Objetivos claros de leitura, motivação, noções do gênero textual e o diálogo com texto - por meio de estratégias de leitura – são essências para a compreensão. Para Solé, ler é o processo por meio do qual se compreende o texto escrito:

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p. 23).

Solé (1998) apresenta estratégias de leitura que devem ser adaptadas às particularidades de cada texto, situação e leitor, e precisam ser realizadas de modo compartilhado entre professor e alunos para que estes se apropriem do processo e

adquiram autonomia para a leitura. A autora propõe três etapas para o processo de leitura: “antes da leitura”, “durante a leitura” e “depois da leitura”. Vamos entender cada etapa e as estratégias que a compõe.

A primeira etapa, “antes da leitura”, é uma preparação para a leitura propriamente dita. Segundo Solé (1998), antes de iniciar a leitura é necessário motivar os alunos. Para despertar o interesse em um texto, o leitor precisa se perceber diante de desafios. Contudo, também é importante manter certa familiaridade com o tema, por exemplo, e dessa forma reconhecer e valorizar o conhecimento prévio do aluno. A motivação também envolve a apresentação dos objetivos (ler para quê?), pois os objetivos vão determinar algumas estratégias que serão usadas durante a leitura. O leitor precisa achar a atividade interessante e sentir-se capaz de realizá-la. Segundo a autora, outro elemento motivador diz respeito às relações afetivas desenvolvidas com o texto escrito. Nesse sentido, a forma como o professor se relaciona com a leitura e a escrita, se demonstra prazer, se as valoriza, é importante motivação.

Além de estar motivado e conhecer os objetivos da leitura, é necessário atualizar os conhecimentos prévios do leitor antes de iniciá-la. É importante, por exemplo, informar o gênero textual para que os alunos se situem diante do texto, pensem se ele trata de acontecimentos atuais ou do passado, se é real ou ficcional etc. Também é necessário levar os alunos a prestarem atenção em elementos textuais que ajudam na compreensão do texto, como títulos, subtítulos, enumerações, mudança de letras, introduções, resumos, capas, autor, tema, entre outros elementos. Ouvir as contribuições dos alunos antes da leitura é importante para atualizar os conhecimentos prévios (SOLÉ, 1998).

Outra estratégia apresentada por Solé (1998) é provocar os alunos a estabelecerem previsões sobre o texto. Com base em informações disponíveis, e que atualizaram os conhecimentos prévios, os alunos criam expectativas. Incentivá-los a formular hipóteses, fazer previsões acerca do conteúdo do texto é uma ação importante na pré-leitura. Todavia, deve-se enfatizar que se tratam de hipóteses, por isso, podem se confirmar ou não. Dessa maneira, o convite para a leitura ganha motivação, pois se torna um desafio e tem um objetivo claro, além de outros já apresentados, que é

verificar se as previsões realizadas serão ou não confirmadas. Além disso, os alunos percebem-se como protagonistas no processo de leitura.

De acordo com Solé (1998), esse exercício (fazer previsões sobre o texto) deve acontecer ao longo de toda a leitura, levantando-se hipóteses relacionadas ao cenário, às personagens, ao problema, à ação, ao desfecho, ao mesmo tempo em que são confirmadas, ou não, e/ou reformuladas.

Por fim, na etapa de pré-leitura, Solé (1998) fala sobre a necessidade de levar os alunos a fazerem perguntas sobre o texto. Para ela, essa estratégia é mais uma expressão de autonomia no ato de ler, pois revela que o leitor está refletindo, pensando sobre o texto, e que deseja compreendê-lo:

Quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também – talvez sem terem essa intenção – conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre o assunto. Além do mais, assim adquirem objetivos próprios, para os quais tem sentido o ato de ler (SOLÉ, 1998, p. 110).

Essa estratégia (fazer perguntas sobre o texto) também deve ser realizada durante todo o processo de leitura e deve buscar esclarecer questões essenciais do texto, como tema, ideias principais etc.

Para a segunda etapa, “durante a leitura”, Solé (1998) sugere tarefas de leitura compartilhada, nas quais o professor divide com os alunos a responsabilidade do processo. Dessa forma, o leitor não é apenas uma figura passiva, mas também assume o papel diretor realizando autoquestionamentos, antecipações, verificações e resumos (recapitulações). O professor age junto aos alunos e apresenta de modo prático como ele mesmo utiliza as estratégias de leitura. Mas, para que os alunos apreendam essas estratégias, é preciso que assumam também a responsabilidade das tarefas. Nesta etapa, a cada trecho do texto, o leitor deve ler, resumir, procurar esclarecer dúvidas e fazer previsões. Outras atividades sugeridas pela autora são observar o contexto, grifar palavras desconhecidas, reler etc.

A terceira e última etapa, “depois da leitura”, segundo Solé (1998), engloba estratégias que visam a identificar o tema, as ideias principais e a resumir,

recapitular o texto. A compreensão textual pressupõe que o leitor consiga identificar aquilo de que trata o texto; identificar a principal ideia que o autor pretendeu transmitir em relação ao tema; ser capaz de produzir resumo do texto. Em nosso caso, no qual se trata da leitura de textos narrativos, para além de identificar personagens e cenários, o resumo precisa expor o núcleo argumentativo: problema, ação, resolução.

A elaboração do resumo é uma forma de verificar o que se compreendeu do texto. É uma atividade constituída pelo texto e pelo conhecimento prévio do leitor e que, a serviço dos objetivos da leitura, permite identificar, por meio de perguntas, o tema, a ideia principal e o núcleo argumentativo num processo que envolve a omissão, seleção, generalização e construção (ou integração). Em nossa pesquisa, a atividade de resumo foi realizada oral e coletivamente.

A seguir trataremos das oficinas de leitura literária, de contos afro-brasileiros de Conceição Evaristo, mediada a partir das estratégias apresentadas por Solé (1998).

4.3.2 As oficinas

As oficinas de leitura literária tiveram como ponto de partida o texto literário. Foram utilizados três contos da escritora Conceição Evaristo: “Olhos d’água”, “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” e “Lumbiá”, todos publicados no livro de contos *Olhos d’água*. Realizamos quatro oficinas: uma oficina dedicada à motivação dos alunos para a leitura dos contos e três oficinas para a leitura dos três contos. A proposta inicial previa a utilização de sete aulas para as atividades. A oitava aula seria usada para uma avaliação do trabalho junto aos alunos participantes. Contudo, ao longo do trabalho, verificamos a necessidade de ampliarmos a quantidade de aulas por oficina, além de acrescentarmos um momento para o fechamento das atividades. Foram utilizadas, então, 12 aulas, mais um momento para avaliação.

A escolha do gênero “conto” deveu-se, entre outros motivos, à possibilidade de realizar a leitura completa do texto durante as aulas, garantindo que todos os alunos envolvidos na pesquisa a fizessem. Para a seleção dos contos, foram consideradas,

entre outras características, a linguagem e a temática utilizadas pela escritora, a fim de corresponder à idade-série dos alunos.

Nas oficinas, foram utilizadas estratégias de leitura de Solé (1998), que visam ao diálogo autor-texto-leitor, incentivando inter-relação entre contos lidos e os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema.

Durante as oficinas, realizamos a observação dos alunos diante dos textos e das estratégias de leitura utilizadas, o posicionamento crítico (ou não) sobre os temas apresentados e sobre as opiniões dos colegas. O objetivo foi fazer com que produzissem textos orais e/ou escritos, que também constituiriam dados a serem analisados.

Apresentaremos a seguir como foram organizadas as etapas de aplicação da pesquisa, desde a proposição inicial até a avaliação das atividades. Veremos que foi necessário, ao longo do trabalho, alterarmos o número de aulas, além de algumas atividades.

4.3.2.1 Etapas de aplicação da pesquisa

O trabalho de aplicação da pesquisa foi, em princípio, organizado em quatro oficinas: Oficina 1 – Motivação (uma aula de 50 minutos); Oficina 2 – Leitura do conto “Lumbiá” (duas aulas de 50 minutos); Oficina 3 – Leitura do conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” (duas aulas de 50 minutos); Oficina 4 – Leitura do conto “Olhos d’água” (duas aulas de 50 minutos). As oficinas de leitura (oficinas 2, 3 e 4) foram divididas em dois momentos: Leitura coletiva do conto e compreensão e interpretação do texto em grupos. Além das oficinas, elaboramos uma ficha de avaliação das atividades realizadas (ver apêndice C) para que os participantes a respondessem. Dessa forma, a aplicação da pesquisa seria realizada em 7 aulas, mais um momento para avaliação.

No entanto, após a segunda oficina, percebemos que a quantidade de aulas era insuficiente para realizarmos o trabalho sobre os contos com a qualidade de que

gostaríamos, então alteramos as oficinas 3 e 4, acrescentando uma aula a cada. Também incluímos um quinto momento, um café literário com o tema “Consciência Negra”. Essa última atividade foi definida a partir da necessidade de realizarmos o encerramento das oficinas, das solicitações de alguns alunos e por ocasião das celebrações do Dia da Consciência Negra.

Com as alterações de algumas oficinas, a aplicação da pesquisa ficou organizada da seguinte maneira: Oficina 1 – Motivação (uma aula de 50 minutos); Oficina 2 – Leitura do conto “Lumbiá” (duas aulas de 50 minutos); Oficina 3 – Leitura do conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” (três aulas de 50 minutos); Oficina 4 – Leitura do conto “Olhos d’água” (três aulas de 50 minutos); Oficina 5 – Café literário “Consciência Negra” (três aulas); Avaliação. Com isso, a aplicação da pesquisa durou 12 aulas de 50 minutos, mais um momento para avaliação. As oficinas de leitura que foram divididas em três momentos incluíram: Leitura coletiva do conto; compreensão e interpretação do texto em grupos; socialização das respostas produzidas nos grupos.

Além da quantidade de aulas e dos momentos das oficinas, alteramos, no decorrer do trabalho, algumas perguntas que seriam respondidas em grupos nas atividades de compreensão e interpretação dos contos (ver apêndices A e B), a fim de melhorarmos a qualidade e a criticidade da participação dos alunos.

No próximo capítulo, trataremos de relatar, interpretar e analisar cada etapa desenvolvida durante a aplicação da pesquisa.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos o desenvolvimento cronológico das oficinas de leitura literária de três contos afro-brasileiros, da escritora Conceição Evaristo. As atividades foram realizadas com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, da EMEF Manoel Mello Sobrinho, localizada no Município de Cariacica - ES. Buscaremos analisar e interpretar as contribuições das oficinas e a participação dos alunos, a partir das observações de textos orais e escritos produzidos por eles, para tanto, utilizaremos áudios, gravados durante as aulas, respostas escritas (ver anexos A, B, C), construídas em grupos, e fotografias que ilustrarão alguns momentos. Alguns áudios foram transcritos ao longo deste capítulo, e as respostas escritas, produzidas em grupos, utilizadas em nossa análise foram transcritas em notas de rodapé para auxiliar a leitura. Esclarecemos que não foi realizado qualquer tipo de correção nos comentários ou nas respostas dos alunos.

As oficinas foram organizadas em 5 momentos: oficina 1 - motivação; oficina 2 - leitura do conto “Lumbiá”; oficina 3 - leitura do conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”; oficina 4 - leitura do conto “Olhos d’água”; oficina 5 – café literário, com o tema “Consciência Negra”. Esclarecemos que essa última atividade não havia sido planejada, mas surgiu ao longo do trabalho a partir da solicitação de alguns alunos, da necessidade de um momento para encerramos as atividades e por ocasião do mês da Consciência Negra. Após as oficinas, realizamos uma avaliação sobre o trabalho. Trataremos a seguir da exposição, interpretação e análise de cada momento.

5.1 OFICINA 1: MOTIVAÇÃO

No dia 22 de outubro de 2019, realizamos a primeira oficina de nossa pesquisa, com o intuito de motivar os alunos para a leitura dos contos que seriam trabalhados nos momentos seguintes e ativarmos os conhecimentos prévios desses sujeitos em relação ao tema. Essa prática teve duração de uma aula de 50 minutos. Os alunos do 9º ano, participantes da pesquisa, foram convidados a se encaminharem para a sala de vídeo da escola, que já estava preparada para a exibição de três vídeos.

Na sala, os participantes foram informados de que assistiriam primeiro a um curta-metragem com o título *Bluesman*¹⁰, do rapper brasileiro Baco Exu do Blues. O filme, que tem aproximadamente oito minutos, aborda de forma crítica o racismo no Brasil. Antes de começar a exibição, os alunos foram convidados a levantar hipóteses sobre qual seria o conteúdo do curta a partir do título. Alguns apontaram a possibilidade de o filme tratar de um homem negro, outros disseram que seria sobre um gênero musical, que o blues é um estilo de música, mas afirmaram que não o conheciam bem. Após as falas iniciais, assistimos ao filme.

Na primeira parte do curta, aparece um jovem negro correndo em uma rua. Nesse momento, o filme foi parado, e fizemos a seguinte pergunta aos alunos: “Por que esse jovem está correndo? Levantem hipóteses”. Entre as possibilidades que foram levantadas pelos participantes, destacamos as seguintes: “*Ele tá fugindo de alguma coisa*”; “*Talvez ele tá atrasado pra alguma coisa*”; “*Talvez ele tá fugindo de um atentado contra ele, por ele ser negro... podiam ter acusado ele de alguma coisa*”. Os participantes foram convidados a verificarem se o que disseram seria comprovado no decorrer do vídeo. Em seguida, o filme foi retomado. Após a exibição, a pergunta “Por que esse jovem está correndo? Levantem hipóteses” foi refeita. Os alunos constataram que o jovem estava atrasado para o trabalho ou para a aula de música. Um dos participantes considerou ainda que, geralmente, quando se vê uma pessoa negra correndo, pensa-se logo que se trata de um ladrão, mas, quando a pessoa é branca, não se pensa assim. Outra aluna comentou que o final do filme nos faz ver que, muitas vezes, as pessoas só estão atrasadas.

¹⁰ O enredo do curta provoca o espectador ao colocar um jovem negro correndo, o que pode levar ao julgamento de que a personagem seria um bandido. Durante o filme, são exibidas imagens e situações que ajudam a desconstruir estereótipos negativos do negro. As músicas do rapper Baco Exu do Blues apresentam discurso a partir do ponto de vista negro e contestam o preconceito racial. No final do filme, revela-se que o jovem negro que corria estava atrasado para o trabalho. O filme, de 2018, *BLUESMAN*. Direção: Douglas Ratzalff Bernardt. Realização: Coala Festival x AKOA. São Paulo: Stink Films. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-xFz8zZo-Dw>>. Acesso em: 10 out. 2019.

Pedimos que os alunos dissessem quais outros elementos chamaram a atenção. Uma aluna citou o fato de todas as pessoas que aparecem no filme serem negras. Outra participante disse que todos estavam felizes. Uma terceira aluna lembrou que o filme “*comparou o negro com a prata*”. Perguntamos o que essa comparação significava, responderam: “*Quis dizer que a pessoa negra tem menos valor que a pessoa branca*”; “*A prata tem muito mais, assim como os negros*”; “*O ouro vale mais que a prata*”. Uma aluna questionou o fato de ela ouvir muitas pessoas dizerem que a maioria da população brasileira é negra, mas não haver tantos negros na escola. A mediação foi realizada com o objetivo de fazê-los perceber que isso se deve à localização da escola. Por estar perto do centro da cidade, o público atendido pela instituição é, em sua maioria, de classe média, mas, em bairros da periferia, o público-alvo das escolas é de maioria negra. Outros participantes acrescentaram: “*Depende de onde a pessoa negra também nasce, eu acho que... pela questão de pobreza, elas não conseguem estudar e têm que trabalhar. É falta de oportunidade*”; “*Às vezes é por não querer também*”. Nesse momento, convidamos os alunos a pensarem que querer ou não querer algo depende de muitos fatores. Uma aluna considerou: “*Às vezes é falta de motivação, falta de incentivo, ou, às vezes, uma pessoa fala com ela ‘Ah, meu pai estudou até tantos anos e não adiantou nada*”. Nesse momento, pudemos refletir sobre estereótipos negativos, no intuito de desconstruí-los.

Em seguida, voltamos à questão do Blues e conversamos um pouco sobre a importância do gênero para a comunidade negra americana. Os participantes puderam compreender porque, no curta, muitos elementos da cultura negra são chamados de blues.

Concluída a discussão sobre o curta-metragem, apresentamos ao grupo a proposta de leitura literária de contos da escritora Conceição Evaristo. Explicamos que as atividades seriam parte de uma pesquisa de mestrado, que eles leriam os contos e fariam reflexões sobre os textos. Em seguida, perguntamos se alguém conhecia a escritora. Todos responderam que não a conheciam. Então fizemos uma breve apresentação da vida da autora. Também apresentamos seus livros, com destaque para o livro *Olhos d’água*, que seria utilizado na pesquisa. Depois, os alunos

assistiram a dois vídeos sobre a autora, “Becos da memória” e “Conceição aluna”, ambos da série *Ocupação Conceição Evaristo*¹¹. Os dois vídeos têm juntos cerca de 17 minutos e tratam do lugar onde a escritora passou a infância e da primeira escola em que ela estudou.

No fim da apresentação, pedimos aos participantes que dissessem o que mais chamou a atenção nos vídeos. Muitos alunos citaram o que a escritora conta sobre sua primeira escola, que colocava os alunos brancos, de classe média, para estudarem nas salas do andar superior e os alunos pobres e negros para estudarem nas salas do porão. Uma aluna comentou: *“Até no lugar onde não deveria ter esse tipo de preconceito, uma escola, onde todo mundo tem que aprender da mesma forma, sem nenhuma restrição, lá eles não tinham. Mesmo eles conseguindo estudar, lá tinha uma... uma separação dessa maneira”*. Então perguntamos: “Vocês acham que as histórias que estão neste livro falam sobre o quê?”. Alguns alunos responderam que os textos deveriam tratar das coisas pelas quais a autora passou, situações da vida dela, dos irmãos, da família, ou de como foi chegar ao lugar onde ela chegou, ou de histórias tristes que ela viveu. Dessa forma, criou-se uma expectativa para a leitura dos contos, que começaria na oficina seguinte.

O curta-metragem e os vídeos sobre a autora foram importantes para a introdução de temas que aparecem nos contos e para atualizar os conhecimentos prévios dos alunos (SOLÉ, 1998). Os elementos musicais e visuais contribuíram para despertar o interesse dos alunos. A partir dos vídeos, os participantes levantaram questões importantes, que apareceriam nos textos lidos nas oficinas seguintes, tais como a pobreza, a falta de oportunidades para a população negra, a evasão escolar que atinge principalmente adolescentes e jovens negros, o trabalho infantil, o preconceito, entre outras questões. Também pudemos iniciar um trabalho de desconstrução de preconceitos e estereótipos como “ele não estuda porque não quer”, “um homem negro correndo deve ser bandido”, “o negro é feio, triste, inferior”

¹¹ Os dois vídeos foram produzidos pelo Itaú Cultural, em 2017, e estão disponíveis, respectivamente em: CONCEIÇÃO aluna – ocupação Conceição Evaristo. Itaú Cultural. 2017. (6m42s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3SB8HjjoXKk>>. Acesso em: 15 set. 2019. BECOS da memória – ocupação Conceição Evaristo. Itaú Cultural. 2017. (10m32s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-DEVLDHaRtQ>>. Acesso em: 15 set. 2019.

e “negros são minoria”. Essas ideias continuam sendo reproduzidas em TV, internet, jornais, livros didáticos e literários e discursos de pessoas em nossa volta. No entanto, pesquisas mostram que, embora as pessoas negras sejam a maioria da população brasileira, as oportunidades e a garantia de direitos dessa parte da população ainda são poucas conforme dados do IBGE (SARAIVA; 2017). A história de vida da própria escritora contribui para a desconstrução de estereótipos, além de chamar a atenção para o racismo em nossa sociedade.

Apresentar a escritora, um pouco de sua história e de sua obra foi fundamental para que os alunos realizassem muitas interpretações. Todos esses elementos se constituíram em conhecimento prévio dos alunos nos momentos de leitura dos contos. A apresentação dos objetivos das atividades que seriam desenvolvidas também foi importante para a etapa de leitura, como veremos adiante, pois ajudou os participantes a estabelecerem um plano de leitura. As atividades de pré-leitura apresentadas por Solé (1998) e utilizadas na primeira oficina contribuíram muito para os resultados positivos do trabalho, uma vez que ajudaram a criar expectativa para a leitura dos textos literários, motivando os alunos.

5.2 OFICINA 2: LEITURA DO CONTO “LUMBIÁ”

No dia 23 de outubro de 2019, realizamos a segunda oficina de nossa pesquisa, com duração de duas aulas de 50 minutos cada. O objetivo foi ler o conto “Lumbiá”, de Conceição Evaristo, e provocar reflexões sobre os temas que aparecem no texto ligados às relações étnico-raciais e sociais.

Figura 7 – Alunos realizando leitura de conto



Fonte: Acervo da autora (2019)

Figura 8 – Alunos realizando leitura do conto



Fonte: Acervo da autora (2019)

No início da oficina, os alunos organizaram-se em círculo (ver fig. 7e 8), e, como parte da atividade de pré-leitura, apresentamos os objetivos da atividade - ler e refletir sobre o texto, a partir de leitura compartilhada e de perguntas que seriam respondidas em grupos. Em seguida, colocamos no quadro o título do conto, “Lumbiá”, e informamos que ele fazia parte do livro *Olhos d’água*. Nesse momento, fizemos a seguinte provocação: “Observem o título. Vocês acham que esse conto fala sobre o quê?”. Entre as respostas, surgiram falas como: “*Parece o nome de alguém*”; “*Parece nome de passarinho*”; “*Acho que é o nome de um lugar*”. Os alunos, então, foram motivados a verificar, durante a leitura, se essas previsões se confirmariam.

Após esse momento, cada aluno recebeu uma cópia do texto. A leitura foi feita em voz alta pela professora, e os alunos acompanharam. Durante a atividade, fazíamos pausas para que os participantes pudessem fazer recapitulações, apontar algo que tenha chamado a atenção ou fazer previsões.

Em um desses momentos, uma aluna comentou um trecho do conto que falava sobre a diferença de comportamento entre casais heterossexuais e homossexuais em lugares públicos: “[...] o fato de que a sociedade impõe que um casal... digamos, um par, de homem com homem ou mulher com mulher, não se pode ter a mesma liberdade que um casal hétero tem nas ruas. Tem muito preconceito hoje em dia, que você, tipo, não pode nem andar de mão dada, que sempre vai ter um ou outro

que vai falar: ‘Nossa! Olha aquilo ali.’ A sociedade hoje não tá tão aberta com isso [...]’. Outra aluna complementou dizendo que o texto explicava muito bem o medo que os casais homossexuais têm de demonstrar carinho em público.

Em outra pausa, os alunos levantaram hipóteses sobre os motivos que levavam o protagonista do conto, Lumbiá, a gostar tanto do “advento do Natal”. Entre as previsões estavam: a decoração, as luzes, a família reunida, a alegria das pessoas, o aumento das vendas. No fim da história, diante da morte do protagonista, os participantes ficaram surpresos com o desfecho. Disseram que não podiam imaginar um final daquela forma, que esperavam que acontecesse algo bom para o menino. Uma aluna disse que achou o texto bom e que nem todas as histórias têm final feliz.

Após a atividade de leitura, convidamos os participantes a fazerem a recapitulação do conto, destacando as personagens e suas características, os espaços onde ocorre a narrativa, o tempo, as ações das personagens e suas consequências. Eles verificaram que as previsões sobre Lumbiá não se confirmaram, pois o menino amava o Natal por outro motivo. Os alunos foram provocados a pensar em por que o protagonista não gostava dos elementos que, geralmente, a maior parte das pessoas aprecia, no período natalino. Atribuíram o gosto da personagem apenas pelo presépio à falta de condições financeiras da família de comprar presentes ou fazer uma ceia farta.

Em seguida, os participantes foram provocados a relacionar o conto ao curta-metragem *Bluesman*. Uma aluna lembrou que, no curta, havia uma imagem de Jesus representado por uma pessoa negra, e, no conto, o menino Jesus não era negro. Mais uma vez o texto nos convida a questionar estereótipos, e os participantes puderam pensar nos padrões estéticos que nos são impostos.

Os alunos também foram chamados a relacionar a criança que aparece no início do filme a Lumbiá. No curta, o menino negro dizia que gostava de brincar e que queria ser médico. Uma aluna comentou: “É porque geralmente as crianças negras assim, às vezes, até brancas, não têm oportunidade, então trabalha logo cedo, no meio da rua e não têm oportunidade de estudar. E ele (o menino do filme) brincava e queria

ser médico, e o menino do texto não. Ele trabalhava na rua e provavelmente não estudava". Então fizemos a seguinte pergunta aos alunos: "Quantos médicos negros vocês conhecem?". Eles pensaram e responderam: "Nenhum". Nesse momento, comentamos que a política de cotas raciais, uma política de ação afirmativa, contribui para que esse quadro de desigualdade seja um pouco alterado, ao garantir que algumas vagas dos cursos superiores, inclusive o de medicina, sejam ocupadas por pessoas negras, a fim de garantir a esses sujeitos escolarização de qualidade e formação profissional para que possam participar de mudanças sociais e políticas da sociedade que visam à justiça social (SILVA, 2009).

Por conta da surpresa que o final do conto causou à turma, levantamos a seguinte questão: "Vocês acham que esse desfecho está distante da nossa realidade?". Eles responderam que não estava distante. Uma aluna considerou ainda que deve ser mais fácil acontecer um final como o do conto do que um final feliz. Outra aluna lembrou-se do livro do qual o conto faz parte e disse que, pelo título e pela capa, o livro estaria voltado para histórias que não têm final feliz. Os alunos foram, portanto, utilizando as estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) e estabelecendo diálogos entre os textos e a própria realidade.

A segunda parte das atividades de pós-leitura consistiu em um estudo dirigido com seis perguntas sobre o conto. Os alunos fizeram grupos de quatro a seis integrantes para essa atividade (figuras de 9 a 12).

Figura 9 – Atividade em grupos de compreensão e interpretação de conto



Figura 10 – Atividade em grupos de compreensão e interpretação de conto



Fonte: Acervo da autora (2019)

Figura 11 – Atividade em grupos de compreensão e interpretação de conto



Fonte: Acervo da autora (2019)

Figura 12 – Atividade em grupos de compreensão e interpretação de conto

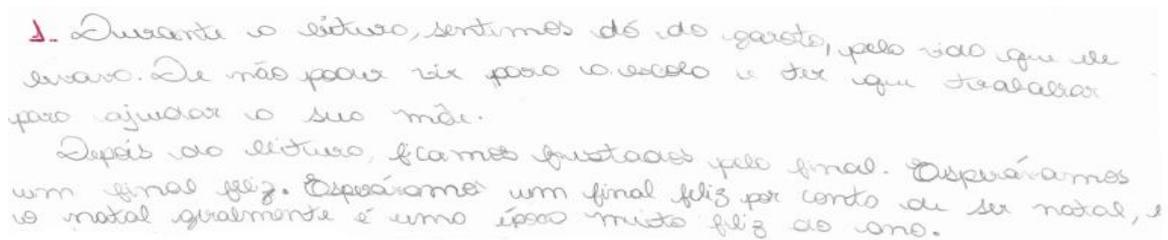


Fonte: Acervo da autora (2019)

A primeira pergunta do estudo dirigido foi: “O que você sentiu durante e depois da leitura do conto? Comente um pouco sobre os efeitos do texto”. As respostas dos participantes mostraram um sentimento de compaixão pela criança, protagonista da

história, que precisava trabalhar e tinha uma vida de pobreza. Esse sentimento é também efeito da trama narrativa, que cria uma expectativa de final feliz, de acordo com os alunos-leitores, especialmente por tratar do período natalino. Há, portanto, a quebra de expectativa, uma vez que os alunos se viram diante de um desfecho trágico. Abaixo seguem algumas respostas construídas em grupos sobre essa questão:

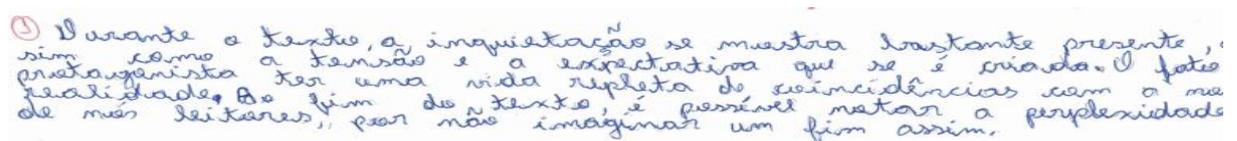
Figura 13 – Resposta dos alunos¹²



1. Durante a leitura, sentimos dó do garoto, pela vida que ele levava. De não poder ir para a escola e ter que trabalhar para ajudar a sua mãe. Depois da leitura, ficamos frustrados pelo final. Esperávamos um final feliz. Esperávamos um final feliz por conta de ser natal, e o natal geralmente é uma época muito feliz do ano.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

Figura 14 – Resposta dos alunos¹³



1) Durante o texto, a inquietação se mostra bastante presente, assim como a tensão e a expectativa que se é criada. O fato da protagonista ter uma vida repleta de coincidências com a nossa realidade. No fim do texto, é possível notar a perplexidade de nós leitores, por não imaginar um fim assim.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

A segunda questão foi: “Por que Lumbiá se identifica com a família do menino Jesus no presépio? Em que ponto ele não se reconhece? Por quê?”. Os alunos responderam de forma adequada, pois foram exigidas apenas informações explícitas no texto. Percebemos, após leitura das respostas, que a questão era inadequada, uma vez que não provocava os alunos sobre a temática. Seguem duas respostas ilustrativas:

¹² Transcrição da Figura 13 “Durante a leitura, sentimos dó do garoto, pela vida que ele levava de não poder ir para a escola e ter que trabalhar para ajudar a sua mãe. Depois da leitura, ficamos frustrados pelo final. Esperávamos um final feliz por conta de ser natal, e o natal geralmente é uma época muito feliz do ano.”

¹³ Transcrição da Figura 14 - “Durante o texto, a inquietação se mostra bastante presente, assim como a tensão e a expectativa que se é criada. O fato da protagonista ter uma vida repleta de coincidências com a nossa realidade. No fim do texto, é possível notar a perplexidade de nós leitores, por não imaginar um fim assim.”

Figura 15 – Resposta dos alunos¹⁴

2) Ele se identifica com a cena do presépio por ela representar a realidade de Lumbiá, segundo ele, grande parte das personagens da cena se parece com seus familiares (como a imagem-mulher que é igual a sua mãe, com a imagem-homem parecido com seu pai, e o Rui Baltazar, o único negro da cena, parecido com seu tio) e a pobreza da cena, o único fato em que ele não se vê na cena, é que todos eram brancos e ele, negro.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

Figura 16 – Resposta dos alunos¹⁵

2. Pois ele via Deus-menino em sua mesma situação, pobreza parecia com a sua. (casa simples, cama de palha, humildade). Não se reconhece pelo fato do presépio serem representados por brancos.

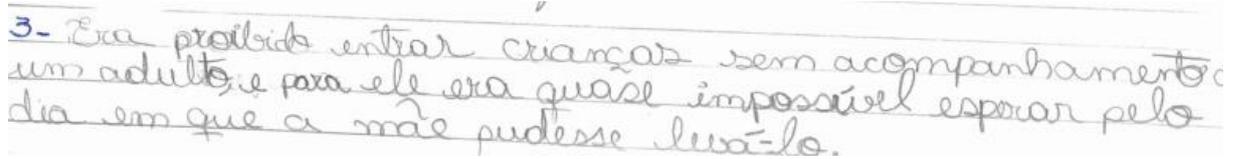
Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

A terceira pergunta do estudo do texto foi: “Lumbiá sempre era expulso pelo segurança da loja em que estava o presépio. O que isso pode representar, se pensarmos no dia a dia do menino?”. Essa questão também apresentou problema, pois os alunos precisaram de ajuda para compreendê-la. É claro que é também para essas situações que o professor-mediador está em sala de aula, no entanto, pelo número de participantes que necessitou de auxílio para a compreensão da pergunta, constatamos que ele poderia ser melhor elaborada. As respostas a seguir ilustram o problema comentado:

¹⁴ Transcrição da figura 15 – “Ele se identifica com a cena do presépio por ela representar a realidade de Lumbiá, segundo ele, grande parte das personagens da cena se parece com seus familiares (como a imagem-mulher que é igual a sua mãe, com a imagem-homem parecido com seu pai, e o Rui Baltazar, o único negro da cena, parecido com seu tio) e a pobreza da cena, o único fato em que ele não se vê na cena, é que todos eram brancos e ele, negro.”

¹⁵ Transcrição da figura 16 – “Pois ele via Deus-menino em sua mesma situação, pobreza parecia com a sua (casa simples, cama de palha, humilde). Não se reconhece pelo fato do presépio serem representados por brancos.”

Figura 17 – Resposta dos alunos¹⁶



3- Era proibido entrar crianças sem acompanhamento de um adulto, e para ele era quase impossível esperar pelo dia em que a mãe pudesse levá-lo.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

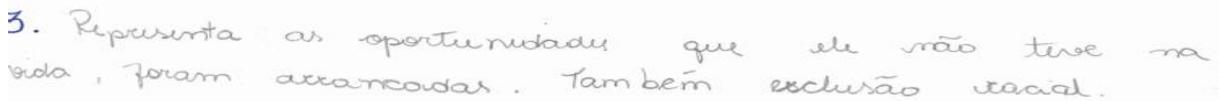
Figura 18 – Resposta dos alunos¹⁷



3. Por falta de oportunidade e ausência da mãe.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

Figura 19 – Resposta dos alunos¹⁸



3. Representa as oportunidades que ele não teve na vida, foram arrancadas. Também exclusão racial.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

O objetivo da questão era que os alunos pudessem pensar em outras esferas sociais das quais o menino, representando a população negra, era excluído. Isso não aconteceu porque a questão foi mal elaborada.

A quarta questão, “Na montagem do presépio, o único rei que era negro foi colocado atrás dos outros. Pensando na realidade social da família do menino e de todas as famílias que ela representa, o que isso pode significar?”, também nos mostrou, por

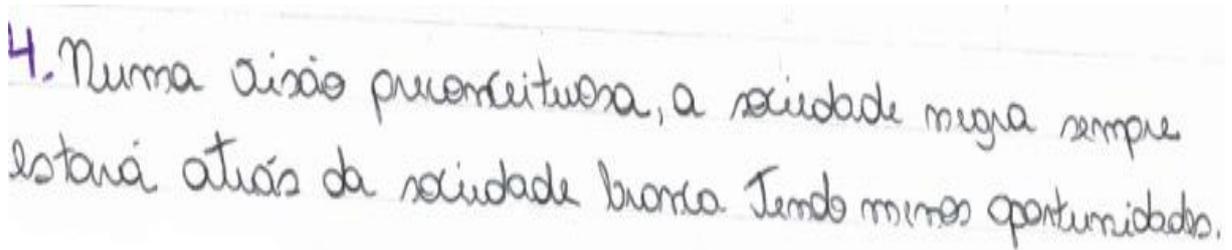
¹⁶ Transcrição da figura 17 – “Era proibido entrar crianças sem o acompanhamento de um adulto, e para ele era quase impossível esperar pelo dia em que a mãe pudesse levá-lo”.

¹⁷ Transcrição da figura 18 – “Por falta de oportunidade e ausência da mãe”.

¹⁸ Transcrição da figura 19 – “Representa as oportunidades que ele não teve na vida, foram arrancadas. Também a exclusão racial”.

meio do retorno dos alunos, que poderia ter sido melhor elaborada, pois permitiu que fossem dadas respostas muito genéricas. Com isso, perdemos a oportunidade de fazer os participantes pensarem um pouco mais sobre situações da própria realidade, como vemos a seguir:

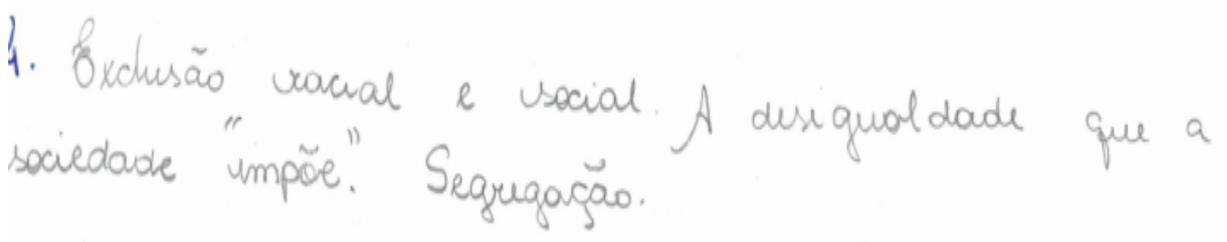
Figura 20 – Resposta dos alunos¹⁹



4. Numa visão preconceituosa, a sociedade negra sempre estará atrás da sociedade branca. Tendo menos oportunidades.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

Figura 21 – Resposta dos alunos²⁰



4. Exclusão racial e social. A desigualdade que a sociedade "impõe". Segregação.

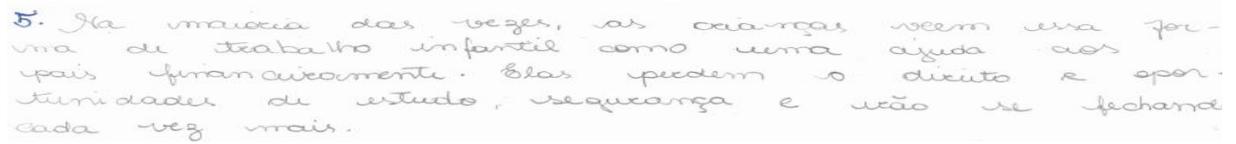
Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

As respostas para a quinta pergunta, “O que leva crianças a trabalhar? Quais são as consequências do trabalho infantil ao longo da vida de uma pessoa?”, mostraram que os participantes têm consciência de que o trabalho infantil prejudica a vida da criança e contribui para a continuidade de um ciclo de pobreza. Vejamos:

¹⁹ Transcrição da figura 20 – “Numa visão preconceituosa, a sociedade negra sempre estará atrás da sociedade branca tendo menos oportunidades.”

²⁰ Transcrição da figura 21 – “Exclusão racial e social. A desigualdade que a sociedade ‘impõe’. Segregação.”

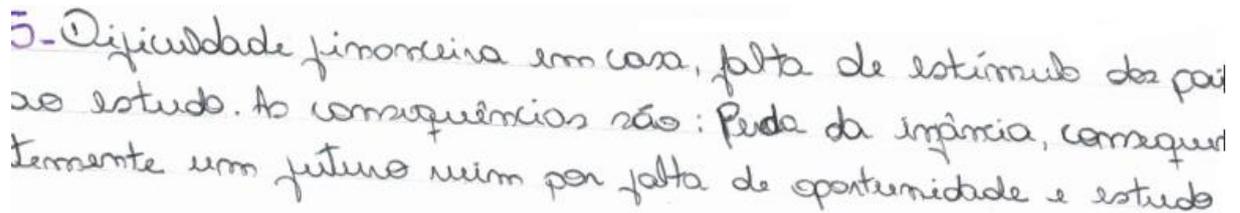
Figura 22 – Resposta dos alunos²¹



5. Na maioria das vezes, as crianças veem essa forma de trabalho infantil como uma ajuda aos pais financeiramente. Elas perdem o direito e oportunidades de estudo, segurança e vão se fechando cada vez mais.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

Figura 23 – Resposta dos alunos²²



5- Dificuldade financeira em casa, falta de estímulo dos pais ao estudo. As consequências são: perda da infância, consequentemente um futuro ruim por falta de oportunidade e estudo

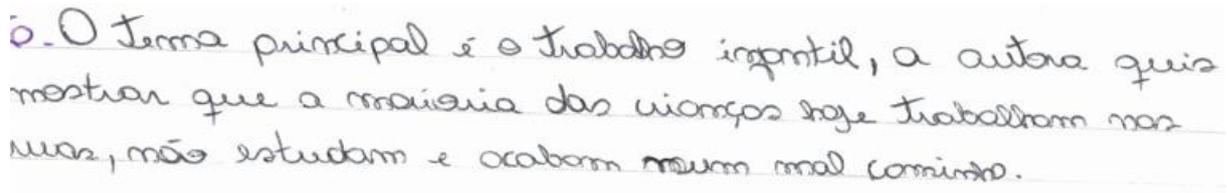
Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua 2016) mostrou que quase 64% das crianças, com idade entre 5 e 7 anos, que trabalham são negras. Essas crianças têm sua infância e sua escolarização prejudicadas, e os efeitos dessa realidade incluem acidentes ou situações de violência, que deixam sequelas físicas e/ou psicológicas ou levam à morte, defasagem escolar, com possibilidade de evasão, e, no futuro, desemprego e impossibilidade de sair da situação de pobreza. A última questão, “Com base nas discussões em grupo, diga qual é o tema abordado no texto. E qual é a ideia principal que a autora quis mostrar?”, quis verificar apenas se os participantes conseguiram identificar tema(s) e ideia(s) principal(is) do conto, elementos importantes para a compreensão do texto. As respostas dadas sugerem que sim:

²¹ Transcrição da figura 22 – “Na maioria das vezes, as crianças veem essa forma de trabalho infantil como uma ajuda aos pais financeiramente. Elas perdem o direito e oportunidades de estudo, segurança e irão se fechando cada vez mais.”

²² Transcrição da figura 23 – “Dificuldade financeira em casa, falta de estímulo dos pais ao estudo. As consequências são: perda da infância, consequentemente um futuro ruim por falta de oportunidade e estudo.”

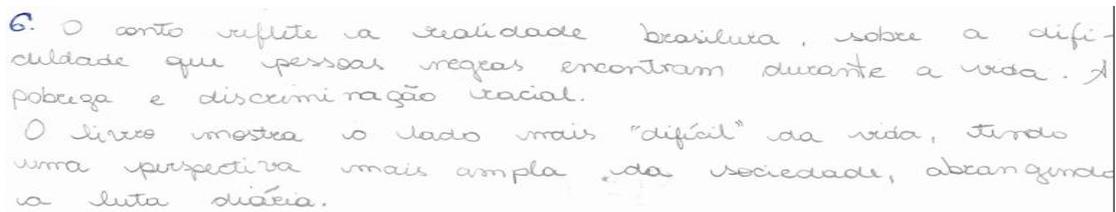
Figuras 24 – Respostas dos alunos²³



O tema principal é o trabalho infantil, a autora quis mostrar que a maioria das crianças hoje trabalham nas ruas, não estudam e acabam num mal caminho.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

Figuras 25 – Resposta dos alunos²⁴



O conto reflete a realidade brasileira, sobre a dificuldade que pessoas negras encontram durante a vida. A pobreza e discriminação racial. O livro mostra o lado mais "difícil" da vida, tendo uma perspectiva mais ampla da sociedade, abrangendo a luta diária.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

As respostas orais e escritas dos alunos revelam que eles estavam diante de uma narrativa com características novas para eles, pelo menos no que se refere à temática e a forma como ela foi abordada. Não há dúvidas de que as experiências da autora e sua negritude sejam essenciais nessa construção que fala do preconceito e o denuncia (CUTI, 2010).

Depois dessa oficina, verificamos a necessidade de reavaliar as questões que foram elaboradas sobre os demais contos. Primeiro, fizemos alguns ajustes e substituições nas questões sobre o conto "Zafra esqueceu de guardar os brinquedos", que seria o segundo texto a ser trabalhado com os alunos participantes da pesquisa. O objetivo foi corrigir os problemas detectados no primeiro conjunto de perguntas e, dessa forma, propiciar uma participação mais crítica dos estudantes.

²³ Transcrição da figura 24 – "O tema principal é o trabalho infantil, a autora quis mostrar que a maioria das crianças hoje trabalham nas ruas, não estudam e acabam num mal caminho."

²⁴ Transcrição da figura 25 – "O conto reflete a realidade brasileira, sobre a dificuldade que pessoas negras encontram durante a vida. A pobreza e discriminação racial."

O livro mostra o lado mais 'difícil' da vida, tendo uma perspectiva mais ampla da sociedade, abrangendo a luta diária"

5.3 OFICINA 3: LEITURA DO CONTO “ZAÍTA ESQUECEU DE GUARDAR OS BRINQUEDOS”

Nos dias 29 e 30 de outubro de 2019, realizamos a terceira oficina, com a leitura do conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”. A atividade teve sua duração ampliada de duas para três aulas de 50 minutos cada. Verificou-se a necessidade de socialização das respostas construídas em grupos, após a leitura. Essa oficina foi, portanto, constituída por três momentos: a primeira aula para pré-leitura e leitura do texto; a segunda aula para responder às questões sobre o conto, em grupos; a terceira aula para compartilhar as respostas elaboradas por cada grupo.

No início da oficina, pedimos aos alunos que se sentassem em círculo. O título do texto foi colocado no quadro. Solicitamos aos participantes que levantassem hipóteses sobre o enredo do conto. Eles tiveram dificuldade de extrapolar a frase que consiste no título. Uma aluna arriscou-se dizendo que a personagem Zaíta poderia estar atrasada para a escola; outra disse que, pensando no título do livro, a personagem poderia morar na favela e ter sua casa invadida. Em seguida, foram distribuídas cópias do conto, e os alunos foram convidados a verificar se as suposições sugeridas se confirmariam durante a leitura.

A leitura foi realizada pela professora e acompanhada pelos alunos. Após os três primeiros parágrafos, fizemos uma pausa para recapitulação, inferências e perguntas sobre elementos do texto. Os alunos foram provocados a refletir sobre o apego da protagonista à figurinha desaparecida; sobre a condição social e econômica da família, a partir da descrição dos brinquedos; sobre o fato de as personagens femininas terem nomes e as masculinas não. Algumas hipóteses foram levantadas, revelando que os participantes estavam pensando sobre o texto. Depois, a leitura seguiu até o final do conto.

Os alunos ficaram perturbados com o desfecho. Alguns comentaram que não queriam mais ler aqueles textos, outros silenciaram. Pedimos para que os participantes falassem o que mais chamou a atenção no conto, mas que observassem todo o enredo e não apenas o desfecho. Uma aluna disse: “*Esse livro*

é todo sobre favelas e tristezas, não é? Porque os dois textos que a gente leu sempre falam de favela e tristeza”. Outra aluna complementou que “[...] o livro, pelo que parece, ela (autora) fez mais voltado pelo cotidiano que ela vivia, pela vida dela difícil [...]”. Em seguida, os participantes foram levados a pensar sobre essas afirmações: “Será que essas histórias fizeram parte apenas do cotidiano da autora? Vocês nunca viram histórias parecidas nos jornais ou perto de casa?”. Alguns disseram que, às vezes, veem histórias assim no jornal. Outros comentaram que também veem adolescentes e jovens “*passando drogas*” perto de suas casas. Uma aluna contou que um vizinho, uma criança de nove anos, havia morrido durante um tiroteio no bairro quando estava jogando bola, vítima de uma bala perdida. Outra participante disse que chamou sua atenção a forma como Naíta reagiu ao encontrar a irmã. Outros alunos comentaram como foram tocados pelo desespero dessa personagem.

Essas respostas revelaram que os participantes estavam relacionando o conto à própria realidade, a outros textos, a seus conhecimentos prévios, ampliando as possibilidades de leitura. Além disso, mostraram sensibilidade em relação ao sofrimento das personagens, o que pode, conseqüentemente, contribuir para a empatia em relação às pessoas, uma vez que essas personagens estão muito próximas da realidade.

Ainda falando sobre o que chamou a atenção no texto, um participante comentou sobre as escolhas do “segundo filho” e recapitulou a passagem do texto que as justificava. Outra aluna complementou, dizendo que para ele (o segundo filho) não importavam conseqüências como ser preso ou morto, apenas o dinheiro. Uma terceira participante disse que talvez ele pudesse ver no tráfico uma forma de proteger a família, já que ele mandaria na região onde morava. Ainda sobre essa personagem, os alunos lembraram que, desde de pequeno, ele havia se envolvido com o tráfico e que a mãe não tinha percebido. Então, os participantes foram questionados sobre os motivos que impediram a mãe de notar aquelas ações do filho ainda criança. Entre as respostas, os participantes disseram: “*Talvez trabalhasse demais*”; “*Não era presente*”; “*Talvez por ser tipo... o dia a dia mesmo, saía com os amigos, falava que ia em tal lugar e acabava indo pra outro*”. Outra

aluna comentou que isso acontece muito. A participante anterior continuou dizendo sobre a própria experiência: *“No meu bairro, por exemplo, dia de sábado, na pracinha, eu vejo cada coisa, tipo... da minha casa, os meninos vendendo droga, essas coisas, sabe? Tão disfarçado que a gente nem percebe. Eu só percebi um dia, porque na hora que eu tava passando, eu vi ele entregando a droga, sabe? Entregando pra uma pessoa. Porque se você visse ele na rua, achava que era uma criança normal”*. Outros relatos sobre venda de drogas foram feitos. Depois, retomamos a questão da ausência da mãe. Os alunos lembraram do texto, que a mãe trabalhava muito, que precisaria trabalhar também aos fins de semana para conseguir pagar as contas.

Em seguida, os participantes foram provocados a pensar sobre o quê a boneca negra representaria no texto? Vários alunos responderam que a boneca seria a própria Zaíta, revelando boa interpretação de elementos do conto.

Depois, uma participante voltou a falar do segundo filho e sugeriu que ele pudesse ter sentido culpa pela morte da irmã. Então fizemos a seguinte pergunta para a turma: *“Se tivéssemos de pensar em um culpado, um responsável pelo que aconteceu com Zaíta, quem seria esse culpado?”*. A resposta imediata dos alunos foi *“Naíta, porque pegou a figurinha”*. Nesse momento, a turma foi levada a perceber que não há relação de causa e consequência entre pegar a figurinha e a morte da menina. Depois, alguns participantes mencionaram a mãe como culpada, por ser agressiva com as filhas. Por isso, os alunos foram questionados sobre os motivos da agressividade da mãe. Uma aluna justificou a forma como a mãe tratava as crianças, dizendo que ela, provavelmente, foi tratada da mesma maneira na infância; outra aluna considerou a ideia de a mãe não saber lidar com tantas cobranças e responsabilidades. Perguntamos, então, o que teria provocado o tiroteio que matou Zaíta. Um aluno respondeu que foi a disputa pelo local.

Diante das questões que surgiram, com o intuito de provocarmos os participantes a refletirem melhor sobre os acontecimentos do conto, fizemos uma série de perguntas, motivadas pelos comentários apresentados: *“O que poderia evitar o tiroteio? O que levou o segundo filho a entrar no tráfico? Por que a família não tinha*

uma vida melhor, mais justa, já que os pais trabalhavam?”, entre outras questões. Os participantes puderam perceber que a morte de Zaíta era consequência de problemas muito mais amplos do que ações pontuais de personagens do texto. Entre as respostas, foram mencionados: a falta de estudo; a necessidade de trabalhar ainda criança; a pobreza; os baixos salários; o racismo; o abandono de uma parcela da população por parte do governo etc. Uma participante disse: “*É a desigualdade social. Como eles são negros, são deixados de lado [...]*”. Outra aluna complementou: “*Isso vem do passado também, não é de hoje. Desde a época que os... chegaram aqui no Brasil, toda forma como eles foram tratados quando a escravidão acabou, e eles tiveram que se virar porque, tipo... quando a escravidão acabou, eles não tinham casa pra morar, eles não tinham dinheiro, e foi se virando do jeito que dava*”.

Essas respostas revelam a importância de conhecermos a verdadeira história da construção de nosso país, a história de nossos antepassados africanos, como foi o processo de escravização e de “libertação” dessas pessoas e como todas essas questões contribuíram para as desigualdades e os preconceitos que estruturam nossa sociedade hoje (BRASIL, 2004). Para que a escola contemple efetivamente essas questões, é necessária a realização de um projeto interdisciplinar que possa tratar desses vários aspectos e proporcionar aos alunos melhor educação das relações étnico-raciais. O estudo da história e da cultura afro-brasileiras amplia o olhar dos currículos escolares para a diversidade da sociedade brasileira (BRASIL, 2004). Embora este trabalho de pesquisa tenha como foco as questões relacionadas à população afro-brasileira, vale sempre ressaltar a importância de tratarmos também de questões pertinentes aos povos indígenas, nativos de nossa terra.

Em seguida, outra pergunta foi feita: “Por que os tiroteios acontecem quase sempre na periferia, no morro? A polícia está todo dia nesses lugares?”. Os participantes responderam que não. Uma aluna disse: “*A maioria dos policiais acha que o crime tá só na favela, quando, na maioria das vezes não é. Eles pensam que só as pessoas pobres, humildes, negras são criminosos, os branquinhos, que moram na Praia da costa, no Centro, não são [...]*”. Outra aluna acrescentou: “*[...] Igual eu tava falando da polícia entrar lá... invadir a favela... imagina se foi um tiro da polícia que matou*

Zaíta [...] eles não vão falar, eles não vão assumir seu erro... a culpa vai ser sempre do negro, do negro... uma bala perdida, que nunca, que nunca vai ser perdida vindo de um policial, e sim ser perdida de um tiroteio entre gangues, sabe? [...] acaba botando sempre a culpa, não no culpado, sabe? No negro [...]”. E uma terceira participante concluiu que sempre fazem parecer que “*a culpa não é do policial, o policial só foi lá defender pra... tentar acabar com aquilo, a culpa não foi dos policiais [...], foi a própria população, então a culpa é da população”.*

Os comentários acima revelam consciência de alguns alunos do preconceito sofrido pela população que vive em áreas de periferia. Eles também demonstram conhecimento da diferença de tratamento de parte da polícia, que atua nessas áreas, entre a população local e as pessoas que residem em bairros nobres. Comprovando essa realidade, pesquisa divulgada no Mapa da Violência (2018), com dados referentes aos anos 2015 e 2016, mostrou que 76% das mortes decorrentes de intervenções policiais foram de pessoas negras. Verificamos que os debates gerados a partir da leitura do conto contribuíram para que os participantes refletissem sobre atitudes relacionadas à discriminação racial.

O diálogo com alunos sobre o texto foi bastante produtivo. Eles se interessaram pelas questões apresentadas no conto, levantaram muitas hipóteses, relacionaram o texto com a própria realidade, fizeram e responderam perguntas. As contribuições foram bastante pertinentes e críticas, e as ideias levantadas pelos alunos iam também orientando os rumos do debate.

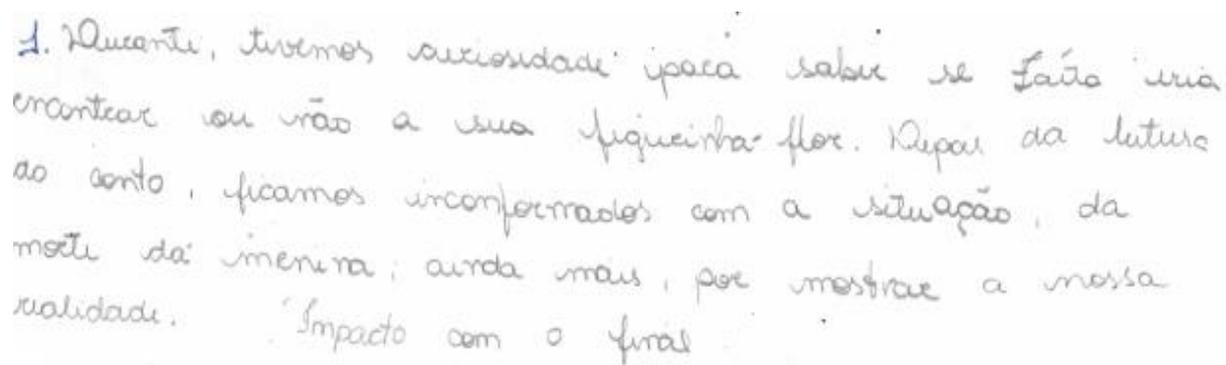
As respostas orais dos alunos evidenciam o ponto de vista comprometido da autora com o combate às desigualdades, uma vez que as discussões durante e após a leitura revelam a complexidade e a humanidade das personagens negras que, nos contos de Evaristo, não são apresentadas como objetos, mas como sujeitos (CAMPOS; DUARTE, 2011). A identificação dos participantes com os acontecimentos da narrativa colaborou para o protagonismo deles nas colocações feitas, e a pluralidade de elementos apontados mostra a riqueza da construção literária. Essas respostas também comprovam a importância da mediação do professor, que deve receber formação adequada para contribuir com a

desconstrução dos preconceitos, reconhecendo e combatendo-os, e não acabar por reforçá-los (CAVALLERO, 2001).

No segundo momento da oficina, os alunos se reuniram em grupos com cinco ou seis participantes e responderam às questões pré-elaboradas. Percebemos maior autonomia e criticidade dos alunos nessa atividade, se compararmos com a mesma etapa da oficina anterior. A seguir, comentaremos algumas respostas.

A primeira pergunta feita e que se repete em relação a todos os contos foi: “O que você sentiu durante e depois da leitura do conto? Comente um pouco sobre os efeitos do texto”. Os grupos falaram sobre a curiosidade e a expectativa criada para saber se Zaíta encontraria a figurinha. Também disseram sobre a tristeza provocada pela situação de pobreza das personagens e pelo envolvimento do segundo filho na criminalidade. Por fim, disseram do impacto causado pelo desfecho da narrativa. As respostas mostraram o envolvimento da turma com o texto, durante e após a leitura, talvez, por se identificarem com personagens e contexto. Vejamos algumas respostas elaboradas em grupo:

Figura 26 – Resposta dos alunos²⁵

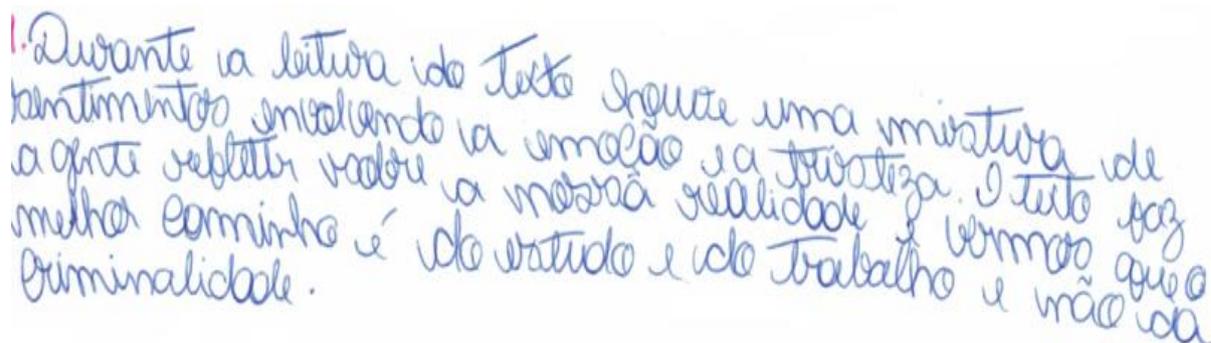


1. Durante, tivemos curiosidade para saber se Zaíta iria encontrar ou não a sua figurinha-flor. Depois da leitura do conto, ficamos inconformados com a situação, da morte da menina; ainda mais, por mostrar a nossa realidade. Impacto com o final.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

²⁵ Transcrição da figura 26 – “Durante, tivemos curiosidade para saber se Zaíta iria encontrar ou não a sua figurinha-flor. Depois da leitura do conto ficamos inconformados com a situação da morte da menina, ainda mais por mostrar a nossa realidade. Impacto com o final.”

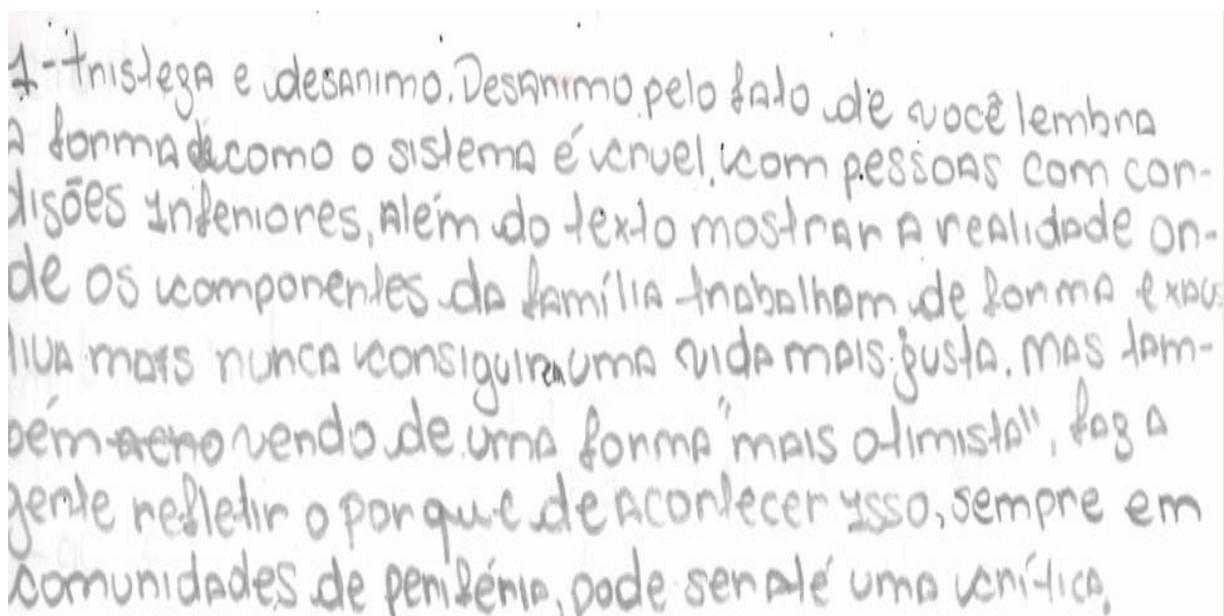
Figura 27 – Resposta dos alunos²⁶



1. Durante a leitura do texto houve uma mistura de sentimentos envolvendo a emoção e a tristeza. O texto faz a gente refletir sobre a nossa realidade e vemos que o melhor caminho é o estudo e o trabalho e não da criminalidade.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

Figura 28 – Resposta dos alunos²⁷



1 - Tristeza e desânimo. Desânimo pelo fato de você lembrar a forma como o sistema é cruel, com pessoas com condições inferiores, além do texto mostrar a realidade onde os componentes da família trabalham de forma exaustiva mais nunca conseguiram uma vida mais justa. Mas também vendo de uma forma 'mais otimista', faz a gente refletir o porquê de acontecer isso, sempre em comunidades de periferia, pode ser até uma crítica.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

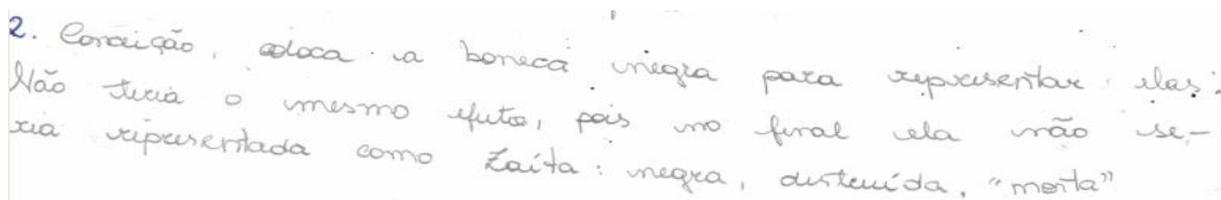
²⁶ Transcrição da figura 27 – “Durante a leitura do texto houve uma mistura de sentimentos envolvendo a emoção e a tristeza. O texto faz a gente refletir sobre a nossa realidade e vemos que o melhor caminho é o estudo e o trabalho e não da criminalidade.”

²⁷ Transcrição da figura 28 – “Tristeza e desânimo. Tristeza pelo fato de você lembrar a forma como o sistema é cruel com pessoal com condições inferiores, além do texto mostrar a realidade onde os componentes da família trabalham de forma exaustiva mais nunca conseguir uma vida mais justa. Mas também vendo de uma forma ‘mais otimista’, faz a gente refletir o porquê de acontecer isso, sempre em comunidades de periferia, pode ser até uma crítica.”

Os comentários demonstram que o conto provocou reflexões importantes entre os grupos, fazendo os participantes pensarem de forma crítica sobre as desigualdades e injustiças de nossa sociedade.

A segunda questão respondida nos grupos foi: “Naíta, irmã de Zaíta, ofereceu a boneca negra, ‘a que só faltava um braço e que era tão bonita’, em troca da figurinha. Por que a autora coloca no texto uma boneca negra? Se a boneca do texto fosse branca ou se fosse chamada apenas de boneca, o texto teria o mesmo efeito? Por quê?”. Os alunos relacionaram a boneca à protagonista e perceberam a importância de caracterizá-la como negra. Essa percepção dos participantes fica evidente nas respostas a seguir:

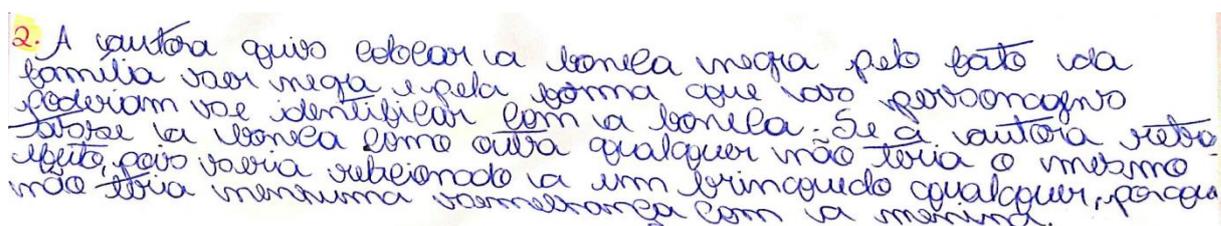
Figura 29 – Resposta dos alunos²⁸



2. Conceição, coloca a boneca negra para representar elas. Não teria o mesmo efeito, pois no final ela não seria representada como Zaíta: negra, destruída, "morta".

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

Figura 30 – Resposta dos alunos²⁹



2. A autora quis colocar a boneca negra pelo fato da família ser negra e pela forma que as personagens poderiam se identificar com a boneca. Se a autora retratasse a boneca como outra qualquer não teria o mesmo efeito, pois estaria relacionado a um brinquedo qualquer, porque não teria nenhuma semelhança com a menina.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

²⁸ Transcrição da figura 29 – “Conceição coloca a boneca negra para representar elas. Não teria o mesmo efeito, pois no final ela não seria representada como Zaíta: negra, destruída, ‘morta’”.

²⁹ Transcrição da figura 30 – “A autora quis colocar a boneca negra pelo fato da família ser negra e pela forma que as personagens poderiam se identificar com a boneca. Se a autora retratasse a boneca como outra qualquer não teria o mesmo efeito, pois seria relacionado a um brinquedo qualquer, porque não teria nenhuma semelhança com a menina.”

Essa leitura é importante para que se perceba quais são os sujeitos que sofrem com as desigualdades neste país, majoritariamente pessoas negras, e se reflita sobre os motivos dessas injustiças.

A questão número três, “Zaita e Naíta têm dois irmãos. Quais são as semelhanças e as diferenças entre os dois? Quais foram os motivos que levaram a essas diferenças?”, levou os alunos a pensarem sobre o que motivou as escolhas de cada irmão. A questão foi uma tentativa de fugir da superficialidade dos estereótipos. Alguns grupos conseguiram fazer uma reflexão um pouco mais aprofundada, outros não, como mostram as duas respostas abaixo:

Figura 31 – Resposta dos alunos³⁰

3 - Suas semelhanças são que queriam seguir carreira no exército e queriam uma condição melhor. A diferença se encontra no fato de um ter entrado pro exército e o outro no tráfico. As diferenças podem ser pelo fato de que, o que não estava no exército tinha um querer bem forte, uma vida farta por um caminho menos árduo e o bolso não vazio, e pelo fato de se encontrar em uma vida complicada, com o desânimo de ~~se esforçar~~ ver seus pais se esforçarem em vão, acaba fazendo você pensar vou me esforçar tanto pra no final não conseguir nada e acaba fazendo ceder ao caminho mais fácil já que não era tão complicado encontrar ele.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

³⁰ Transcrição da figura 31 – “Suas semelhanças são que queriam seguir carreira no exército e queriam uma condição melhor. A diferença se encontra no fato de um ter entrado pro exército e o outro no tráfico. As diferenças podem ser pelo fato de que, o que não estava no exército tinha um querer bem forte, uma vida farta por um caminho menos árduo e o bolso não vazio, e pelo fato de se encontrar em uma vida complicada, com o desânimo de ver seus pais se esforçarem em vão, acaba fazendo você pensar vou me esforçar tanto pra no final não conseguir nada e acaba fazendo ceder ao caminho mais ‘fácil’ já que não era tão complicado encontrar ele.”

Figura 32 – Respostas dos alunos³¹

3. A semelhança entre os dois era que eles queriam seguir carreira no Exército, pensavam em mudar o modo de vida da família por conta das dificuldades que enfrentavam. A diferença é que um queria ser militar conquistando as coisas aos poucos e o outro mesmo querendo seguir a mesma carreira escolheu a vida errada porque queria poder e dinheiro fácil.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

Pensar que as escolhas são, muitas vezes, motivadas pelas circunstâncias nos faz entender que, em conjunturas diferentes, as opções também podem ser outras. Compreender isso foi um dos objetivos durante esta oficina.

Na questão quatro, “Um dos sentimentos que mais aparece no texto é o ‘medo’. Por quê?”, o objetivo foi provocar os participantes a refletirem sobre os “medos” que aparecem no conto e que influenciam as ações das personagens. Alguns grupos conseguiram realizar essa reflexão, outros apenas identificaram os “medos” no texto:

Figura 33 – Resposta dos alunos³²

A vida é dura e faz Zaita ter medo dela. Mas acredito que a autora quis criticar o modo de como as comunidades “inferiores” são deixadas de lado.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

³¹ Transcrição da figura 32 – “A semelhança entre os dois era que eles queriam seguir carreira no exército, pensavam em mudar o modo de vida da família por conta das dificuldades que enfrentavam. A diferença é que um queria ser militar conquistando as coisas aos poucos e o outro mesmo querendo seguir a mesma carreira escolheu a vida errada porque queria poder e dinheiro fácil.”

³² Transcrição da figura 33 – “[...] a vida é dura e faz Zaita ter medo dela. Mas acredito que a autora quis criticar o modo como as comunidades ‘inferiores’ são deixadas de lado.”

Figura 34 – Resposta dos alunos³³

4 - Talvez, pelo fato de a autora querer mostrar os medos, não só os delas mas também de uma comunidade de periferia, que vindo de uma forma crítica, por que essas pessoas precisam ter tanto medo? Talvez pelo fato de como a vida pode ser dura com as pessoas. O estresse diário da mãe... Que acaba sendo pela forma de como

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

Figura 35 – Resposta dos alunos³⁴

1. Zaíta tinha medo de apanhar da mãe, Naíta tinha medo de contar para irmã que perdeu a figurinha, a maioria tinha medo de morar naquele local por causa dos altos índices de criminalidade.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

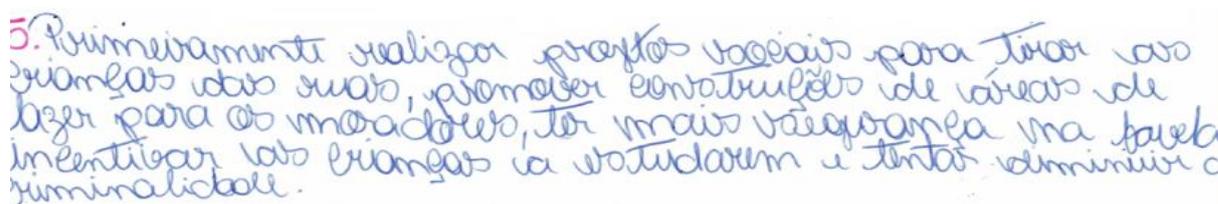
A pergunta oportunizou a reflexão sobre os sentimentos das pessoas que vivem nas periferias e são as principais vítimas do descaso do poder público, uma vez que as personagens foram construídas como sujeitos da narrativa.

³³ Transcrição da figura 34 – “Talvez pelo fato de a autora querer mostrar os medos, não só os delas, mas também de uma comunidade de periferia, que vindo de uma forma crítica, porque essas pessoas precisam ter tanto medo? Talvez pelo fato de como a vida pode ser dura com as pessoas. O estresse diário da mãe...Que acaba sendo pela forma de como [...]”

³⁴ Transcrição da figura 35 – “Zaíta tinha medo de apanhar da mãe, Naíta tinha medo de contar para a irmã que perdeu a figurinha, a maioria tinha medo de morar naquele local por causa dos altos índices de criminalidade.”

A quinta questão foi: “Zaíta e mais cinco ou seis pessoas morreram no tiroteio. Essa terrível realidade tem se tornado cada vez mais frequente em nosso cotidiano. Confrontos entre grupos de traficantes ou com a polícia têm tirado muitas vidas. Que medidas podem ser tomadas para que crianças, como o irmão de Zaíta, não se envolvam com a criminalidade? O que é possível fazer para que as pessoas, sobretudo as que vivem na periferia, aquelas que mais sofrem com a violência, não vivam com medo? Como evitar que crianças como Zaíta sejam mortas da maneira como ela foi?”. O objetivo das perguntas foi levar os alunos a compreenderem que a situação de abandono e conseqüente violência nas periferias não é algo aceitável e precisa ser combatida. Os alunos puderam pensar em algumas ações que são importantes e fariam a diferença nas vidas das pessoas que vivem em locais como a comunidade da família de Zaíta:

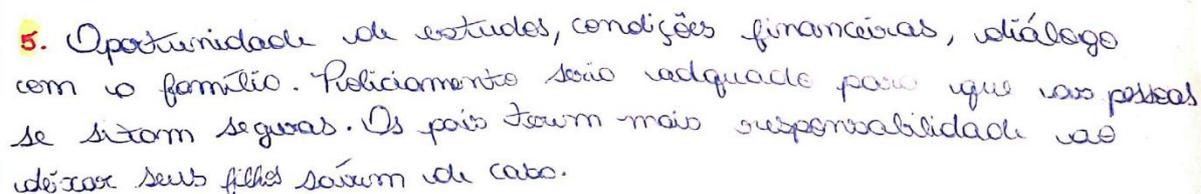
Figura 36 – Resposta dos alunos³⁵



5. Primeiramente realizar projetos sociais para tirar as crianças das ruas, promover construções de áreas de lazer para os moradores, ter mais segurança na favela, incentivar as crianças a estudarem e tentar diminuir a criminalidade.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

Figura 37 – Resposta dos alunos³⁶



5. Oportunidade de estudos, condições financeiras, diálogo com a família. Policiamento seria adequado para que as pessoas se sintam seguras. Os pais terem mais responsabilidade ao deixar seus filhos saírem de casa.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

³⁵ Transcrição da figura 36 – “Primeiramente realizar projetos sociais para tirar as crianças das ruas, promover construções de áreas de lazer para os moradores, ter mais segurança na favela, incentivar as crianças a estudarem e tentar diminuir a criminalidade.”

³⁶ Transcrição da figura 37 – “Oportunidade de estudos, condições financeiras, diálogo com a família. Policiamento seria adequado para que as pessoas se sintam seguras. Os pais terem mais responsabilidade ao deixar seus filhos saírem de casa.”

Essas respostas revelam o entendimento de que ações políticas e sociais podem alterar a realidade de violência dessas comunidades. Nem todos os grupos chegaram a essa conclusão, no entanto, a socialização das respostas, no terceiro momento da oficina, contribuiu para que se ampliasse essa reflexão.

A última questão, que também se repete em relação aos demais contos, foi: “Com base nas discussões em grupo, diga qual tema é abordado no texto. E qual é a ideia principal que a autora quis mostrar?”. Mais uma vez, o objetivo foi saber se os alunos conseguiram identificar tema(s) e ideia(s) principal(is) do texto, elementos importantes para a compreensão do mesmo. As respostas a seguir sugerem que sim:

Figura 38 – Resposta dos alunos³⁷

6. O tema principal abordado é a insegurança nas favelas e a falta de condição financeira das famílias, a autora quis mostrar que muitas vezes as pessoas que não tem muita renda em casa acaba se envolvendo na criminalidade e as pessoas que não tem envolvimento acaba morrendo e sofrendo as consequências mesmo sem

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

Figura 39 – Resposta dos alunos³⁸

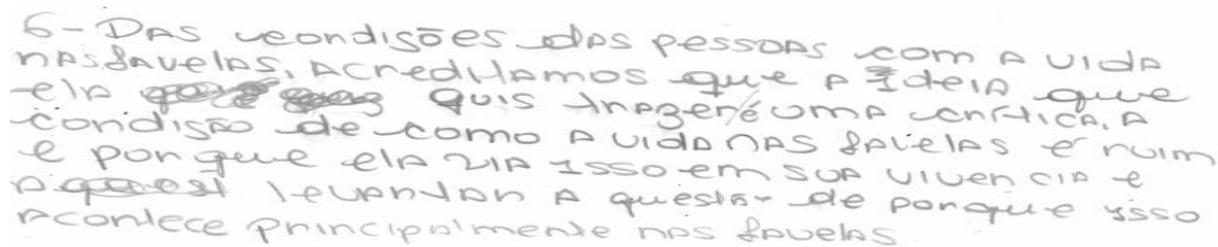
querer e merecer.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

³⁷ Transcrição da figura 38 – “O tema principal abordado é a insegurança nas favelas e a falta de condição financeira das famílias, a autora quis mostrar que muitas vezes as pessoas que não tem muita renda em casa acaba se envolvendo na criminalidade e as pessoas que não tem envolvimento acaba morrendo e sofrendo as consequências mesmo sem [...]”

³⁸ Transcrição da figura 39 – “[...] querer e merecer.”

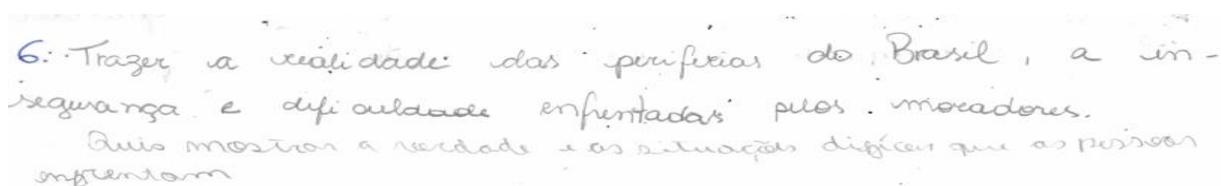
Figura 40 – Resposta dos alunos³⁹



6- Das condições das pessoas com a vida nas favelas, acreditamos que a ideia que ela quis trazer é uma crítica, a condição de como a vida nas favelas é ruim é porque ela via isso em sua vivência e a levantar a questão de porque isso acontece principalmente nas favelas.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

Figuras 41 – Respostas dos alunos⁴⁰



6: Trazer a realidade das periferias do Brasil, a insegurança e dificuldade enfrentadas pelos moradores. Quis mostrar a verdade e as situações difíceis que as pessoas enfrentam.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

As respostas escritas dos participantes evidenciam a consciência ou a tomada de consciência das diferenças raciais e sociais no Brasil. A leitura do conto suscita dores e medos produzidos pelo sistema racista e faz refletir sobre as desigualdades, a marginalização de parte da sociedade, cumprindo um papel social de educar para as relações étnico-raciais (BRASIL, 2004).

O terceiro e último momento dessa oficina foi a socialização das respostas construídas nos grupos, a fim de compartilharmos os pensamentos e ampliarmos as reflexões. Cada grupo apresentou suas respostas, que eram depois complementadas e comentadas por outros participantes. Foi um momento bastante produtivo.

³⁹ Transcrição da figura 40 – “Das condições das pessoas com a vida nas favelas, acreditamos que a ideia que ela quis trazer é uma crítica, a condição de como a vida nas favelas é ruim é porque ela viu isso em sua vivência e a levantar a questão de porque isso acontece principalmente nas favelas.”

⁴⁰ Transcrição da figura 41 – “Trazer a realidade das periferias do Brasil, a insegurança e dificuldade enfrentadas pelos moradores.

Quis mostrar a verdade e a situação difícil que as pessoas enfrentam.”

5.4 OFICINA 4: LEITURA DO CONTO “OLHOS D’ÁGUA”

Nos dias 4 e 5 de novembro, realizamos a quarta oficina de leitura literária, composta por três aulas de 50 minutos cada. Na primeira aula dessa oficina, os alunos participantes da pesquisa leram o conto “olhos d’água”, de Conceição Evaristo. A atividade foi realizada de modo individual e silencioso, diferente da metodologia usada nas leituras anteriores. Dispostos em círculo, antes da leitura, os alunos fizeram previsões sobre o conteúdo do texto, a partir do título, que estava no quadro. Alguns participantes sugeriram que o texto trataria de tristeza. Uma aluna pressupôs que o conto falaria sobre a vida da autora: *“Da vida dela [...], conta de forma indireta um pouco do que ela vivia, mas talvez ela fala diretamente da vida dela”*. Após esse primeiro momento, os participantes fizeram a leitura do texto.

Quando todos haviam terminado de ler, responderam à pergunta: “O que mais chamou sua atenção no conto?”. Uma aluna relacionou o conto a um dos vídeos exibidos na primeira oficina: *“Se a gente colocar do lado daquele vídeo que a gente assistiu, esse daqui é aquele que conta a história de vida dela toda. Se a gente colocar um do lado do outro, dá pra gente ver que é exatamente a mesma coisa, mudando uma forma que ela fala dessa questão dos olhos, como ela enxerga. E nesse conto aqui, a gente vê o carinho que ela fala da mãe dela, em questão dos efeitos de beleza do cabelo crespo, essas coisas. Ela vê de uma forma muito bonita e no final ela sente uma falta enorme da casa dela e da mãe dela, e a gente vê mesmo essa falta que ela tem.”* Outra leitora relacionou o conto “Olhos d’água” ao conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”: *“[...] ela fala da boneca negra também [...], ela ligou uma coisa à outra”*. Uma terceira aluna destacou o modo como a mãe lidava com as dificuldades: *“E todo carinho que a mãe... mesmo com as dificuldades, a mãe tinha com ela, com as irmãs... tentava reverter a fome... falava das nuvens, que ela fingia que era algodão doce pras meninas comerem”*. Aproveitamos as falas para retomarmos algumas figuras de linguagem usadas pela autora.

Outra participante também comentou suas primeiras impressões sobre o texto e também o comparou com outro conto: *“Eu achei nesse texto uma coisa diferente*

do... acho que foi do último texto que a gente leu, [...] que a mãe de Zaíta não tinha uma relação tão boa com as filhas. Já aqui nesse texto, ela tem uma relação bem diferente com a mãe dela, que tem até uma parte aqui que fala que, quando tá chovendo, elas tavam deitadas na cama, ela e as sete filhas, que é ela e mais sete... [lê um trecho do livro]. Me traz um alívio de a mãe dela ter um relacionamento bem melhor com as filhas dela do que daquele outro texto que ela contou, que, provavelmente, não podia ter sido com ela, mas com uma conhecida". Alguns outros participantes, lendo trechos do conto, destacaram o cuidado da mãe para amenizar os efeitos da pobreza.

Perguntamos aos alunos se a mãe da protagonista trabalhava, como eles não lembraram, retomamos o trecho do conto que falava de seu trabalho - lavadeira. Um participante disse que talvez a narradora não se lembrasse da cor dos olhos da mãe, porque esta trabalhava muito e por isso era ausente.

Em seguida, perguntamos sobre a ausência de personagens masculinas no conto. Uma aluna respondeu que a intenção seria o "empoderamento feminino" e completou: "Essa é a realidade, né? Às vezes o pai não quer assumir a responsabilidade de ter os filhos, larga a mulher com os filhos tudo e some. É a nossa realidade de hoje em dia, as mães têm que se virar nos trinta sozinha pra cuidar dos filhos [...]".

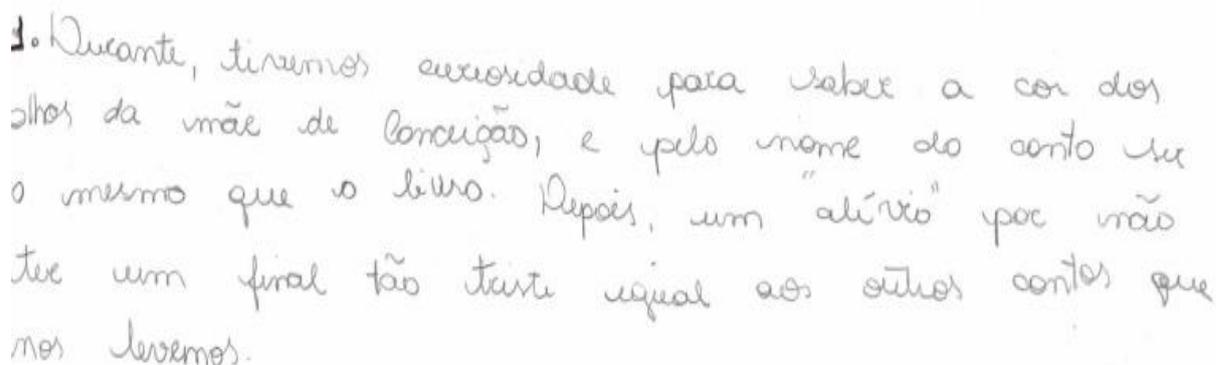
Por fim, perguntamos aos participantes se eles preferiam realizar a leitura do texto sozinhos, em silêncio, ou de modo coletivo, com alguém lendo em voz alta. A turma inteira disse que preferia a leitura coletiva. Entre as justificativas, os alunos falaram que é mais fácil manter a concentração e que conseguem compreender melhor o texto. No entanto, analisando os comentários realizados após a leitura silenciosa, acreditamos que não houve prejuízo em concentração ou compreensão. Parece-nos evidente que boa parte dos participantes conseguiu realizar uma leitura de qualidade do texto e para além do texto. As contribuições orais dos alunos mostraram que eles utilizaram as estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) de forma mais autônoma, atualizando os conhecimentos prévios, relacionando textos, dialogando com o

próprio contexto, levantando hipóteses, demonstrando empatia e simpatia pelas personagens. Atuaram, portanto, como leitores críticos.

Na segunda parte da oficina, os alunos se organizaram em grupos para responder às questões sobre o conto. Essas perguntas também foram analisadas e, algumas, reelaboradas, a fim de potencializar os debates nos grupos.

A primeira pergunta respondida pelos alunos e que foi realizada em todas as oficinas de leitura dos contos foi: “O que você sentiu durante e depois da leitura do conto? Comente um pouco sobre os efeitos do texto”. As respostas foram variadas, falaram sobre a curiosidade acerca da cor dos olhos da mãe; a confusão causada pelo tempo psicológico da narrativa; a emoção provocada pela relação de amor entre mãe e filhas, apesar da pobreza; o alívio de não encontrar um desfecho tão trágico como nos contos anteriores; o efeito reflexivo do texto, que leva o leitor a pensar nas próprias relações familiares. Destacamos as reflexões de dois grupos para ilustrarmos as respostas, que, para nós, evidenciam a qualidade do texto e da leitura:

Figura 42 – Resposta dos alunos⁴¹

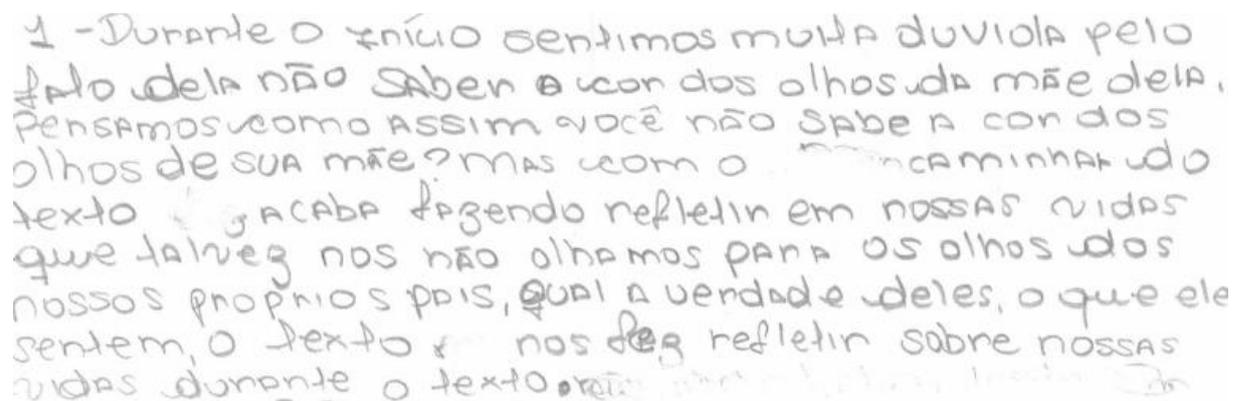


1. Durante, tivemos curiosidade para saber a cor dos olhos da mãe de Conceição, e pelo nome do conto ser o mesmo que o livro. Depois, um “alívio” por não ter um final tão triste igual aos outros contos que nós lemos.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

⁴¹ Transcrição da figura 42 – “Durante, tivemos curiosidade para saber a cor dos olhos da mãe de Conceição, e pelo nome do conto ser o mesmo que o livro. Depois, um ‘alívio’ por não ter um final tão triste igual aos outros contos que nós lemos.”

Figura 43 – Resposta dos alunos⁴²



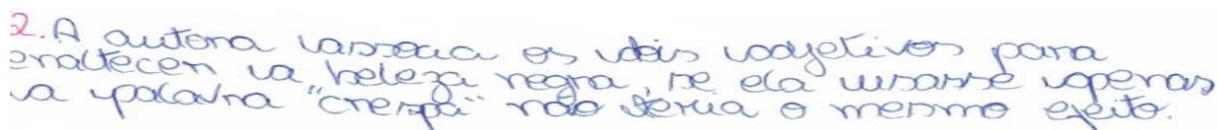
1 - Durante o início sentimos muita dúvida pelo fato dela não saber a cor dos olhos da mãe dela, pensamos como assim você não sabe a cor dos olhos de sua mãe? Mas com o ... ~~o~~ caminhar do texto ~~o~~ acaba fazendo refletir em nossas vidas que talvez nós não olhamos para os olhos dos nossos próprios pais, qual a verdade deles, o que eles sentem, o texto ~~o~~ nos fez refletir sobre nossas vidas durante o texto.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

Mais uma vez a humanização das personagens, construídas com complexidade e apresentadas como sujeitos de suas histórias e não como objetos, contribuiu para a desconstrução de estereótipos negativos, ao mesmo tempo em que denunciou o preconceito e as desigualdades.

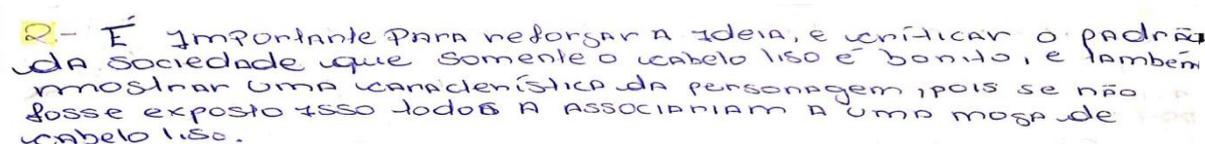
A segunda questão apresentada aos grupos de participantes foi: “Em meio a suas memórias, a narradora-personagem recorda a experiência da infância com a mãe e fala de sua ‘cabeleira crespa e bela’. Por que a narradora associa esses dois adjetivos (crespa, bela) para se referir aos cabelos da mãe? O efeito do texto seria o mesmo se fosse mencionado apenas o adjetivo ‘crespa’ ou somente o substantivo “cabeleira”? Por que é importante dizer que o cabelo era crespo e belo?”. O objetivo da pergunta era fazer os alunos perceberem a linguagem do texto, a escolha do vocabulário, como forma de valorizar a pessoa negra e a importância de ressignificar positivamente suas características. As respostas a seguir mostram que o objetivo foi alcançado:

⁴² Transcrição da figura 43 – “Durante o início sentimos muita dúvida pelo fato dela não saber a cor dos olhos da mãe dela, pensamos como assim você não sabe a cor dos olhos de sua mãe? Mas com o caminhar do texto acaba fazendo refletir em nossas vidas que talvez nós não olhamos para os olhos dos nossos próprios pais, qual a verdade deles, o que eles sentem, o texto nos fez refletir sobre nossas vidas durante o texto.”

Figura 44 – Resposta dos alunos⁴³


2. A autora associa os dois adjetivos para enaltecer a beleza negra, se ela usasse apenas a palavra "crespa" não teria o mesmo efeito.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

Figura 45 – Resposta dos alunos⁴⁴


R- É importante para reforçar a ideia, e criticar o padrão da sociedade que somente o cabelo liso é bonito, e também mostrar uma característica da personagem, pois se não fosse exposto isso todos associariam a uma moça de cabelo liso.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

As respostas acima revelam a consciência de parte dos alunos de que existe um padrão de beleza eurocêntrico, que nos foi imposto, em detrimento da valorização das diversidades. Essa é uma forma de inferiorizar tudo que é diferente e criar preconceitos. A escola precisa promover a construção de autoconhecimento positivo e a elevação da autoestima dos estudantes negros, bem como a aceitação positiva desses alunos pelos alunos não negros (CAVALLERO, 2001). Nesse sentido, o conto contribui para uma educação antirracista na medida que valoriza pessoas negras e questiona padrões.

Embora a questão tenha sido bem discutida durante os trabalhos, a resposta abaixo nos mostra que ela precisa ser retomada com toda a turma, a fim de desconstruir a ideia de que cabelo crespo é ruim. Essa visão negativa aparece no trecho - “[...] Para dizer que o cabelo era bem cuidado mesmo sendo crespo” - da resposta de um dos grupos:

⁴³ Transcrição da figura 44 – “A autora associa os dois adjetivos para enaltecer a beleza negra, se ela usasse apenas a palavra ‘crespa’ não teria o mesmo efeito.

⁴⁴ Transcrição da figura 45 – “É importante para reforçar a ideia, e criticar o padrão da sociedade que somente o cabelo liso é bonito, e também mostrar uma característica da personagem, pois se não fosse exposto isso todos associariam a uma moça de cabelo liso.”

Figura 46 – Resposta dos alunos⁴⁵

2. Para dizer que o cabelo de sua mãe era bonito, não teria o mesmo efeito porque não daria ao cabelo de sua mãe o sentido de bonito. Para dizer que o cabelo era bem cuidado mesmo sendo crespo.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

Percebemos que a leitura do texto leva o debate das relações étnico-raciais para a sala de aula, apresenta outras formas de vermos e abordamos os problemas raciais, valoriza as diferenças, mas não resolve todas as questões. São necessárias outras intervenções para alcançarmos uma educação eficiente das relações étnico-raciais.

A terceira pergunta respondida pelos alunos foi: “Uma das dificuldades enfrentadas pela protagonista e sua família é a fome. Como a mãe da narradora-personagem enfrentava o problema? De que modo o poder público pode combater a fome? O que nós podemos fazer em relação a esse problema?”. Embora a questão atribua responsabilidade às autoridades políticas, a maioria dos alunos apontou como saída a doação de alimentos entre as pessoas. Apenas dois grupos citaram “igualdade de distribuição de renda” e “oportunidades de empregos dignos”:

Figura 47 – Resposta dos alunos⁴⁶

3. Fazia brincadeiras para entreter as filhas da fome. Fazendo a igualdade de distribuição de renda e até mesmo fazendo arrecadação de alimentos. Ajudar arrecadando alimentos para pessoas necessitadas.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

⁴⁵ Transcrição da figura 46 – “Para dizer que o cabelo de sua mãe era bonito, não teria o mesmo efeito porque não daria ao cabelo de sua mãe o sentido de bonito. Para dizer que o cabelo era bem cuidado mesmo sendo crespo.”

⁴⁶ Transcrição da figura 47 – “Fazia brincadeiras para entreter as filhas da fome. Fazendo a igualdade de distribuição de renda e até mesmo fazendo arrecadação de alimento. Ajudar arrecadando alimentos para pessoas necessitadas.”

Figura 48 – Resposta dos alunos⁴⁷

3) A mãe da narradora-personagem brincava com as filhas para distraí-las da fome e, segundo a protagonista, sempre dava certo. Promover oportunidades de empregos dignos, investir em ações sociais no combate a fome e conseguir ajuda com ONG's,

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

Os demais grupos seguem a ideia reduzida da doação de alimentos, que é, claro, uma medida importante, mas não pode ser a única:

Figura 49 – Resposta dos alunos⁴⁸

3. De forma lúdica para distrair as crianças e 'enganar' a fome. Fazendo doações de cestas básicas e realizando feiras comunitárias. Sempre que fizermos compras escolher pelo menos um alimento para doar.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

A resposta aponta para a necessidade de um trabalho melhor com o tema, que deve ser elaborado e implementado em conjunto com outros professores.

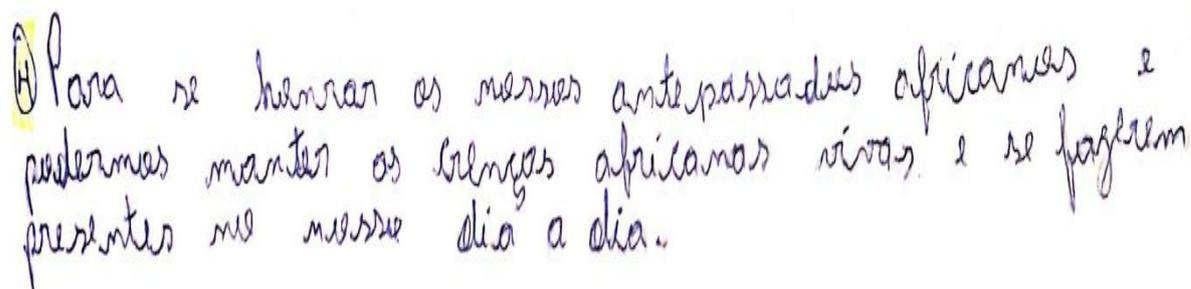
A quarta pergunta a ser respondida foi: “Uma das heranças da cultura africana presentes no conto é o reconhecimento e a valorização das lutas e ensinamentos dos nossos ancestrais. Na sua opinião, por que isso é tão importante?”. O objetivo da questão era fazer os participantes refletirem sobre contribuições africanas na construção de nossa sociedade. Nos chama a atenção a presença ou a ausência de identificação com cultura africana ou afro-brasileira. Dois grupos se referiram a africanos ou a descendentes de africanos como “nossos ancestrais”, reconhecendo

⁴⁷ Transcrição da figura 48 – “A mãe da narradora-personagem brincava com as filhas para distraí-las da fome e, segundo a protagonista, sempre dava certo. Promover oportunidades de empregos dignos, investir em ações sociais no combate a fome e conseguir ajuda com ONG's.”

⁴⁸ Transcrição da figura 49 – “De forma lúdica para distrair as crianças e ‘enganar’ a fome. Fazendo doações de cestas básicas e realizando feiras comunitárias. Sempre que fizermos compras escolher pelo menos um alimento para doar.”

essa ancestralidade. Os demais falaram na terceira pessoa, “a cultura deles”, “os negros são desvalorizados”. Pensamos ser importante um trabalho mais amplo sobre as questões culturais afro-brasileiras, a fim de construir identidades positivas, o que implica reconhecer e valorizar memórias, religiões e costumes, entre outros elementos importantes na constituição dos povos (MUNANGA, 2002). Voltando à pergunta, todos os grupos disseram sobre a importância de valorizar a cultura africana e honrar os antepassados, como vemos nas respostas abaixo:

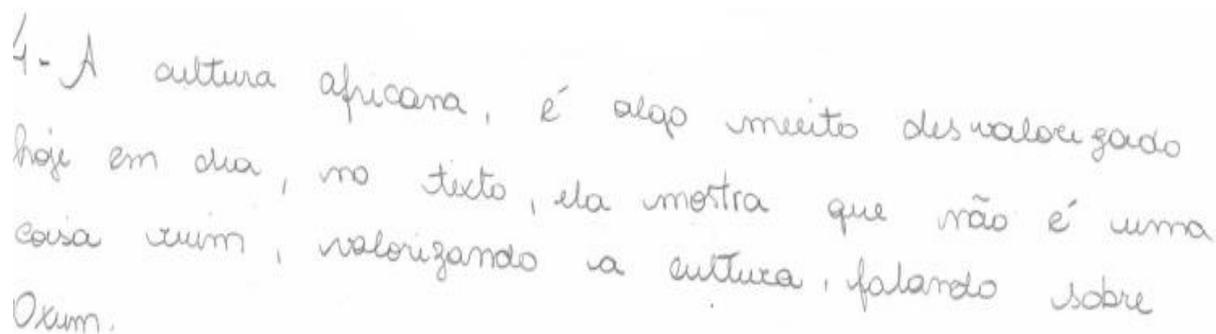
Figura 50 – Resposta dos alunos⁴⁹



Para se honrar os nossos antepassados africanos e podermos manter as crenças africanas vivas e se fazerem presentes no nosso dia a dia.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

Figura 51 – Resposta dos alunos⁵⁰



4- A cultura africana, é algo muito desvalorizado hoje em dia, no texto, ela mostra que não é uma coisa ruim, valorizando a cultura, falando sobre Oxum.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

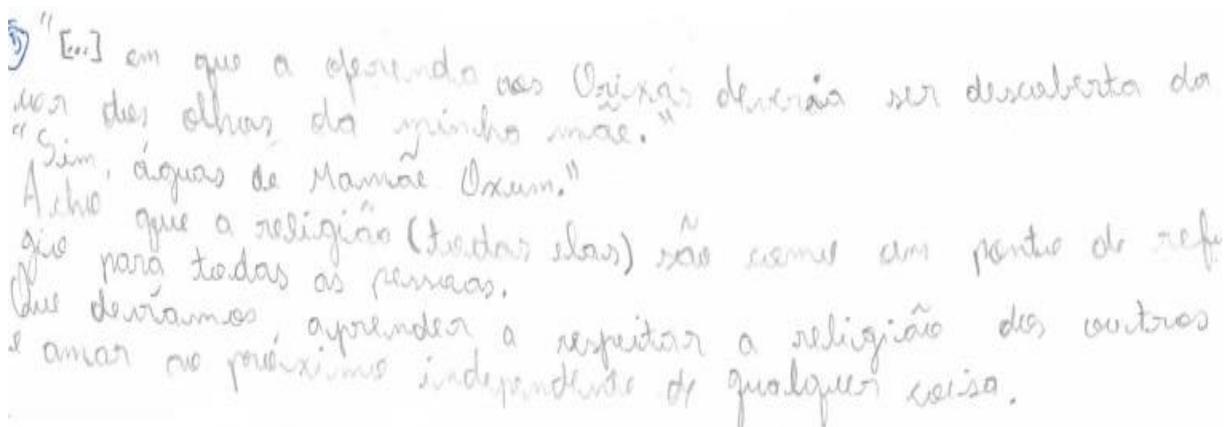
⁴⁹ Transcrição da figura 50 – “Para se honrar os nossos antepassados africanos e podermos manter as crenças africanas vivas e se fazerem presentes no nosso dia a dia.”

⁵⁰ Transcrição da figura 51 – “A cultura africana é algo muito desvalorizado hoje em dia, no texto ela mostra que não é uma coisa ruim, valorizando a cultura, falando sobre Oxum.”

É necessário propiciar aos alunos melhor conhecimento sobre as culturas africana e afro-brasileira para construirmos identidades positivas e para que os estudantes as reconheçam e possam se apropriar delas.

A quinta pergunta entregue aos grupos foi: “No texto, aparecem expressões que são referências a elementos de religiões de origem africana. Identifique essas expressões. Qual é a importância da religião para as personagens do conto e para as pessoas de modo geral? No Brasil, as religiões de matriz africana são muito discriminadas e perseguidas. O que você acha do preconceito e da intolerância religiosa?”. A pergunta buscou dar ênfase ao elemento religião, presente no conto, levando os participantes a refletirem sobre o preconceito religioso e sua motivação racista. As respostas revelam que os objetivos foram alcançados:

Figura 52 – Resposta dos alunos⁵¹



[...] em que a oferenda aos Orixás deveria ser descoberta da
 luz dos olhos da minha mãe.
 “Sim, águas de Mamãe Oxum.”
 Acho que a religião (todas elas) são como um ponto de refúgio
 para todas as pessoas.
 Que devíamos aprender a respeitar a religião dos outros
 e amar ao próximo independente de qualquer coisa.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

⁵¹ Transcrição da figura 52 – “[...] em que a oferenda aos Orixás deveria ser descoberta da luz dos olhos da minha mãe.”

‘Sim, águas de Mamãe Oxum.’

Acho que a religião (todas elas) são como um ponto de refúgio para todas as pessoas.

Que devíamos aprender a respeitar a religião dos outros e amar ao próximo independente de qualquer coisa.”

Figura 53 – Resposta dos alunos⁵²

5-Oferenda aos Orixás, Mamãe Oxum. Religião é importante pelo fato de motivarem as pessoas, e em algo não acharem que estão sozinhas, acreditamos que esses sejam os motivos para personagem. Que as pessoas deviam ser mais respeitadas, não acho justo discriminar alguém por suas escolhas e crenças, acho falta de empatia por pessoas que praticam o ato.

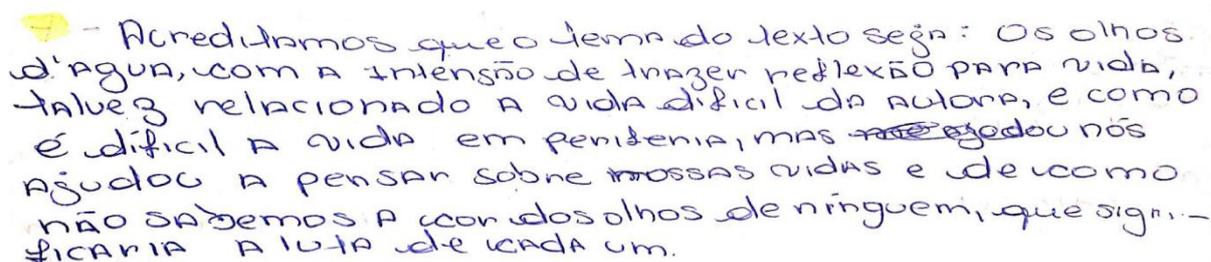
Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

Os alunos perceberam a humanidade da personagem, que é negra e que tem direitos como todas as pessoas, inclusive a liberdade religiosa, e deve ser respeitada.

A sexta pergunta entregue aos participantes foi: “A viagem em busca da cor dos olhos da mãe é uma viagem na própria história da protagonista. Explique o título do texto”. Os alunos relacionaram o título do texto às lutas enfrentadas pela protagonista e sua mãe ao longo da vida. Um dos grupos ainda acrescentou que a autora tentou representar todas as mulheres que passam por dores e tristezas profundas. O exercício de buscar interpretar o título do texto é importante para a compreensão e o desenvolvimento de habilidades leitoras.

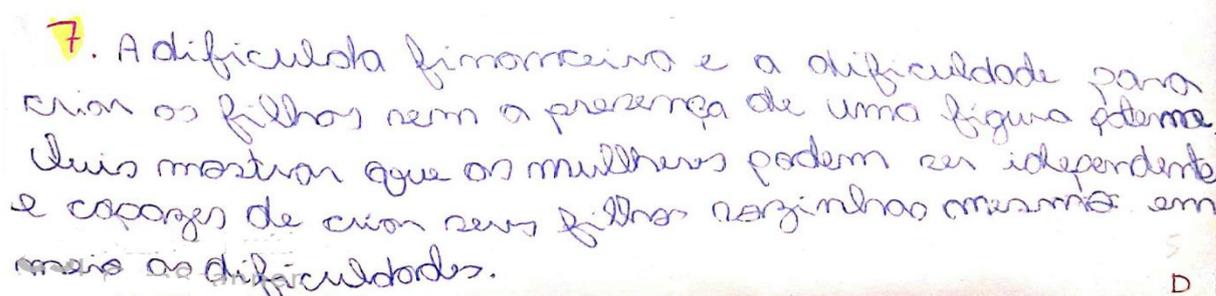
A sétima e última questão respondida pelos grupos foi: “Com base nas discussões em grupo, diga qual é o tema abordado no texto. E qual é a ideia principal que a autora quis mostrar?”. A pergunta foi feita em todas as oficinas de leitura dos contos. Sobre “Olhos d’água”, os participantes concluíram que o texto trata das dificuldades enfrentadas por mulheres negras e pobres e que a autora quis provocar reflexões sobre a vida na periferia e a independência da mulher, como mostram as duas respostas a seguir:

⁵² Transcrição da figura 53 – “Oferenda aos Orixás, Mamãe Oxum. Religião é importante pelo fato de motivarem as pessoas a crerem em algo não acharem que estão sozinhas acreditamos que esses sejam os motivos para personagem. Que as pessoas deviam ser mais respeitadas, não acho justo discriminar alguém por suas escolhas e crenças, acho falta de empatia por pessoas que praticam o ato.”

Figura 54 – Resposta dos alunos⁵³


- Acreditamos que o tema do texto seja: Os olhos d'água, com a intenção de trazer reflexão para vida, talvez relacionado a vida difícil da autora, e como é difícil a vida em periferia, mas nos ajudou a pensar sobre nossas vidas e de como não sabemos a cor dos olhos de ninguém, que significaria a luta de cada um.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

Figura 55 – Resposta dos alunos⁵⁴


7. A dificuldade financeira e a dificuldade para criar os filhos sem a presença de uma figura paterna. Quis mostrar que as mulheres podem ser independentes e capazes de criar seus filhos sozinhas mesmo em meio as dificuldades.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos (2019)

As respostas dos alunos, ao longo de toda a oficina, revelam a percepção de que a história da protagonista do conto se confunde com a história da própria escritora. Elas também evidenciam a consciência de que nos é imposto um padrão de beleza eurocêntrico que precisa ser desconstruído a partir do reconhecimento das belezas diversas. Não se trata do reconhecimento depreciativo, negativo, mas daquele que valoriza as diferenças étnico-culturais e possibilita a construção de identidades (MUNANGA, 2002). Reconhecer as belezas africanas e afro-brasileiras contribuiu para que os alunos negros se sintam mais acolhidos no ambiente escolar, e isso se

⁵³ Transcrição da figura 54 – “Acreditamos que o tema do texto seja: os olhos d’água com a intenção de trazer reflexão para vida, talvez relacionado a vida difícil da autora, e como é difícil a via em periferia, mas nos ajudou a pensar sobre nossas vidas e de como não sabemos a cor dos olhos de ninguém, que significaria a luta de cada um.”

⁵⁴ Transcrição da figura 55 – “A dificuldade financeira e a dificuldade para criar os filhos sem a presença de uma figura paterna. Quis mostrar que as mulheres podem ser independentes e capazes de criar seus filhos sozinhas mesmo em meio as dificuldades.”

comprova pela participação desses alunos nas discussões acerca dos textos e das temáticas suscitadas por eles.

Na terceira e última parte dessa oficina, fizemos a socialização de algumas respostas construídas nos grupos. Os alunos puderam ouvir os colegas, concordar, discordar ou acrescentar elementos aos comentários apresentados. Foi um momento bastante rico.

5.5 CAFÉ LITERÁRIO

No dia 27 de novembro realizamos na escola um café literário com tema “Consciência Negra” (ver figuras 13 e 14). O evento surgiu a partir de pedidos dos alunos, da necessidade de termos um momento para finalizarmos as oficinas e por ocasião do mês da Consciência Negra. Participaram da atividade os alunos envolvidos na pesquisa e mais duas turmas (8º e 9º anos). Os alunos pesquisaram e selecionaram poemas, músicas e danças para apresentarem na tarde cultural. Eles prepararam varais com poemas e desenhos, fizeram um painel com o tema, ensaiaram as apresentações e prepararam um lanche. Todas as atividades foram acompanhadas pela professora.

Figura 56 – Café literário “Consciência Negra”



Fonte: Acervo da autora (2019)

Figura 57 – Café literário “Consciência Negra”



Fonte: Acervo da autora (2019)

Chamou-nos a atenção os textos e as músicas escolhidos, pois apresentavam conteúdo bastante crítico e temas comuns aos abordados durante as oficinas a partir dos contos de Conceição Evaristo. Entre esses temas, podemos citar as desigualdades racial e social, a pobreza, a falta de oportunidades, a violência e o preconceito que acometem as pessoas negras e pobres de nosso país. Acreditamos que a escolha dos alunos seja também efeito das discussões que levaram à construção da consciência das diferenças raciais em nossa sociedade.

É preciso promover uma educação que ofereça conhecimento e permita que todos os alunos identifiquem as contribuições e a importância dos africanos e afro-brasileiros em cada um de nós e em toda sociedade (BRASIL, 2004).

5.6 AVALIAÇÃO

Após as oficinas, no dia 03 de dezembro de 2019, pedimos que os alunos fizessem uma avaliação (ver apêndice C) das oficinas realizadas com eles, a fim de verificarmos quais foram as percepções dos participantes em relação ao trabalho desenvolvido. Dos 32 alunos participantes da pesquisa, 25 responderam ao questionário.

À pergunta “Os contos lidos em sala de aula levaram você a pensar de forma mais crítica sobre as desigualdades raciais no Brasil?”, 24 participantes responderam

“sim”, e apenas um respondeu “não”. À questão “Os vídeos exibidos na primeira oficina contribuíram para motivar a leitura dos contos?”, 24 alunos responderam “sim” e um respondeu “não”. Quando perguntados se “Os vídeos contribuíram para a compreensão dos textos”, todos responderam “sim”. À questão “Os contos lidos contribuíram para a valorização da cultura e da história afro-brasileira?”, todos os participantes responderam “sim”.

Essas respostas reforçam a interpretação de que a leitura dos contos afro-brasileiros contribuiu para melhor compreensão das relações étnico-raciais discriminatórias e para a valorização da cultura e da história afro-brasileira.

Na avaliação, foram feitas outras duas perguntas. Para a questão “O que você mais gostou durante as oficinas de leitura literária?”, os participantes elegeram pontos diferentes, e alguns citaram mais de um elemento. Entre os aspectos das oficinas apontados, estão: a relação dos contos com a realidade (três alunos); a metodologia utilizada nas leituras (três alunos); os debates (cinco alunos); a conscientização sobre o racismo (um aluno); a percepção das raízes africanas na própria história (dois alunos); o envolvimento da turma nas atividades (um aluno); o café literário (seis alunos); a leitura dos textos (três alunos); as atividades em grupo para responder às questões (um aluno); a cultura afro-brasileira presente nos textos (dois alunos); os textos (dois alunos); tudo (um aluno). Um dos participantes que participaram da avaliação não respondeu à questão.

A última questão pediu aos participantes que apontassem algo de que não tivessem gostado, caso houvesse. 21 alunos responderam que não havia. Quatro alunos apontaram pontos ligados aos conteúdos dos textos, mas apresentaram justificativas, demonstrando consciência da importância de tratarmos os temas. Um participante disse que não gostou da vida sofrida de algumas personagens, mas disse que muitas vezes “*só olhamos para nós mesmos e não reconhecemos as dificuldades do nosso próximo*”. Um segundo participante respondeu que não gostou dos desfechos tristes de algumas histórias, mas considerou que “*é assim que realmente acontece*”. Outro participante apontou como negativo o fato de pessoas julgarem todos os moradores de favelas como criminosos, mas explicou que os

textos diziam “*que nem todo mundo que mora na favela é ladrão*”. Parece que o aluno não compreendeu bem questão, contudo criticou o preconceito contra os menos favorecidos. O último participante respondeu que não gostou de alguns contos e justificou dizendo: “*Eu achava muito mimizento mas depois de ver uma notícia dias atrás vi que não tem nada de mimizento e que realmente é necessário*”.

As respostas da avaliação somadas a todas as contribuições dos alunos ao longo da aplicação da pesquisa revelam que os propósitos estabelecidos no início do trabalho foram atingidos. Nossos objetivos gerais foram alcançados uma vez que conseguimos realizar e analisar leitura mediada de contos afro-brasileiros (da escritora Conceição Evaristo), por meio das estratégias de leitura propostas por Solé (1998). Com os debates realizados a partir dos contos, foi possível propiciar melhor compreensão das relações étnico-raciais discriminatórias, o que ficou demonstrado nas manifestações orais e escritas dos participantes. Os textos também contribuíram para a valorização da população afro-brasileira, na medida que colocou como centro de debates a cultura, a religião e a beleza dos afrodescendentes, oportunizando a desconstrução de preconceitos e a construção de novos olhares.

Com isso, os objetivos específicos também foram alcançados, pois contribuímos para que alunos negros se sentissem mais acolhidos no ambiente escolar, ao reconhecermos a problemática racial e provocarmos a reflexão sobre a necessidade de desconstruirmos preconceitos e valorizarmos as diversidades. A leitura dos textos colaborou para a formação de leitores e cidadãos críticos, pois levou à reflexão de acontecimentos da própria realidade, no que se refere às relações étnico-raciais e sociais, e à percepção da importância de falarmos sobre as desigualdades e os preconceitos, como ficou evidente nas manifestações espontâneas e/ou provocadas dos alunos. Além disso, os resultados nos mostraram que os participantes puderam refletir sobre sentimentos e atitudes relacionados à discriminação racial, demonstrando empatia e desaprovando comportamentos racistas. Estar no centro dos debates e perceber-se valorizado contribui para que alunos afrodescendentes se sintam mais acolhidos no ambiente escolar e para que se possa construir identidades positivas.

Contudo, observamos que muitas questões que surgiram a partir da leitura dos contos precisam ser mais aprofundadas com os alunos, para que possamos mais efetivamente desconstruir preconceitos e valorizar as diversidades. Salientamos que esta proposta de leitura literária deve se apresentar apenas como uma alternativa para que professores, especialmente os de Língua Portuguesa, trabalhem a questão étnico-racial em sala de aula e deve consistir em parte de um projeto que precisa ser institucional, pensado e implementado por toda escola, no intuito de promover com eficiência a educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004).

Concluimos que promover a leitura de contos afro-brasileiros nas séries finais do Ensino Fundamental é uma ferramenta importante para a desnaturalização do preconceito racial e para o combate ao racismo nas aulas de Língua Portuguesa. Por isso produziremos, a partir desta pesquisa, um caderno pedagógico, em formato de *e-book*, que servirá como apoio e possibilidade aos profissionais que atuam nessa área.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

A partir dos resultados de nossa pesquisa, elaboramos o material educativo *Educação literária das relações étnico-raciais: uma proposta para as aulas de Língua Portuguesa*. Trata-se de um caderno de atividades de leitura de contos afro-literários da escritora Conceição Evaristo. Apresenta-se, portanto, como uma possibilidade para professores de Língua Portuguesa, atuantes no Ensino Fundamental II, na realização de práticas educacionais das relações étnico-raciais, contribuindo para a implementação da Lei 10.639/03, que obriga o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica. Não se trata de um material prescritivo, podendo ser adequado pelo professor ao contexto em que for usado.

O produto educacional passou por etapas de validação com alunos, durante a aplicação da pesquisa; com colegas professores, no desenvolvimento e realização do café literário; e com a banca examinadora, nas etapas de qualificação e defesa do mestrado. O caderno foi organizado em quatro capítulos. O primeiro apresenta a importância de realizarmos, nas escolas, uma educação das relações étnico-raciais, a fim de combatermos a discriminação racial em todas as suas formas.

O segundo capítulo trata da literatura afro-brasileira e da escritora Conceição Evaristo, com o objetivo de mostrar por que os contos dessa autora podem contribuir para a educação das relações étnico-raciais.

O terceiro capítulo contém propostas de atividades de leitura literária de contos de Evaristo, com a utilização de estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998). Essas propostas visam ao desenvolvimento da autonomia e da criticidade dos alunos-leitores.

O quarto e último capítulo oferece sugestões de leitura dos contos utilizados nas atividades. No entanto, sabemos que a leitura é um processo que se dá na interação texto-leitor-contexto e que, especialmente, o texto literário pode apresentar diversos sentidos. Esse capítulo é, portanto, resultado das leituras que construímos em

nossas experiências e não pretende limitar os trabalhos a serem realizados por outros professores.

Gostaríamos de, com esse material educativo, dispor de elementos para provocar, nas escolas ou em outros espaços educacionais, reflexões que levem à compreensão das relações étnico-raciais no Brasil e contribuam para o combate ao racismo. A partir do texto literário e dos desafios que ele nos apresenta, buscamos também colaborar para a formação de leitores críticos.

O material estará disponível, em formato de *e-book*, para todos os professores interessados na página virtual do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nasceu da necessidade de desenvolvermos, em nossas escolas, uma educação das relações étnico-raciais, como estabelece a Lei 10.639/03, a fim de contribuirmos para o combate ao racismo. A partir dessa demanda, pensamos em como poderíamos, enquanto professores de Língua Portuguesa, atuantes no Ensino Fundamental II, proporcionar aos alunos dessa etapa da Educação Básica melhor compreensão das relações étnico-raciais no Brasil, colaborando para a formação de leitores e cidadãos críticos.

Nessa perspectiva, consideramos que, nas aulas de Língua Portuguesa, a leitura de contos da escritora Conceição Evaristo, seria uma possibilidade para a desnaturalização de preconceitos. A leitura literária de textos afro-brasileiros, que trazem representatividade negra, com personagens negras que são protagonistas e exprimem o sujeito afrodescendente real, complexo, e não estereotipado, constitui importante passo na desconstrução de imagens negativas das culturas africanas e afro-brasileiras e, conseqüentemente, no combate ao racismo.

Nossa pesquisa teve como objetivo geral realizar e analisar leitura de contos afro-brasileiros, por meio de estratégias de leitura mediada, com perspectiva de propiciar a compreensão de relações étnico-raciais discriminatórias e a valorização da diversidade nas séries finais do Ensino Fundamental.

Nosso objetivo foi alcançado, uma vez que realizamos oficinas de leitura literária de três contos da escritora Conceição Evaristo, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Cariacica, e utilizamos estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998), contribuindo para um olhar mais crítico dos alunos para os textos e para a realidade. Conteúdo e forma dos contos provocaram reflexões e debates sobre o racismo no Brasil, levando à maior compreensão das desigualdades raciais. Os textos deram protagonismo à vida e à cultura de afro-brasileiros, proporcionando a valorização da diversidade étnico-racial.

Os objetivos específicos deste trabalho de pesquisa foram quatro. O primeiro foi contribuir para que alunos negros se sentissem mais acolhidos no ambiente escolar. Esse objetivo foi alcançado, pois os contos apresentaram imagens positivas das pessoas negras, valorizando suas características físicas e sua cultura. Além disso, os textos reconheciam e denunciavam as injustiças raciais. Perceber-se valorizado colabora para sentir-se acolhido no espaço educacional.

O segundo objetivo específico foi contribuir para a formação de leitores e cidadãos críticos. Esse objetivo também foi atendido, uma vez que a leitura mediada dos contos levou a reflexões sobre o racismo. As estratégias de leitura proporcionaram diálogos entre os textos literários, os leitores e os contextos em que os alunos estavam inseridos e levaram ao desenvolvimento de olhares mais críticos para as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, fazendo com que muitas injustiças fossem melhor percebidas.

O terceiro objetivo – levar os alunos a refletir sobre sentimentos e atitudes relacionados à discriminação racial – foi alcançado, já que os textos abordavam tais questões. Os comentários dos participantes da pesquisa, no decorrer das oficinas, bem como as respostas construídas em grupos de estudo dos textos, evidenciaram reflexões sobre atos discriminatórios e sentimentos ligados ao racismo. Entre as questões abordadas e que acometem a maioria dos afro-brasileiros, citamos a pobreza; a falta de oportunidades de educação e emprego; o abandono por parte do poder público; o estabelecimento de padrões eurocêntricos em detrimento de outros grupos étnico-raciais; os sentimentos de pessoas que sofrem a discriminação.

O quarto objetivo específico foi produzir material de apoio para o trabalho de professores de Língua portuguesa com a literatura afro-brasileira. Esse objetivo também foi atendido, pois sistematizamos um produto educacional no formato de livro virtual (*e-book*) a partir dos resultados de nossa pesquisa, a fim de contribuirmos para a realização da educação das relações étnico-raciais na Educação Básica.

A Lei 10.639/03 determina que a educação das relações étnico-raciais seja implementada em todo o currículo escolar, especialmente em Literatura, Arte e História. Colaborando para a efetivação da Lei no campo literário, esta pesquisa nos levou a concluir que a leitura dos contos afro-brasileiros, de Conceição Evaristo, realizada em uma perspectiva crítica e emancipatória, promove reflexões e debates importantíssimos para a compreensão das relações étnico-raciais no Brasil e um repensar de estereótipos em relação ao negro, além de contribuir para a construção de identidades positivas relacionadas à ancestralidade africana. Contudo, percebemos também que mediação do professor é de extrema relevância para alcançar os efeitos necessários. Nesse sentido, a formação docente continuada é fundamental para que professores sejam adequadamente capacitados e possam colaborar para a desconstrução do mito da democracia racial e para o combate ao racismo (BRASIL, 2004).

Concluimos também que este trabalho é muito importante na perspectiva da educação das relações étnico-raciais, mas não é suficiente, devendo ser uma das possibilidades de práticas educacionais. Faz-se necessário o desenvolvimento de outras práticas voltadas para o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira, nas várias outras disciplinas, além de Língua Portuguesa (BRASIL, 2004). Um projeto interdisciplinar garantirá melhores resultados, uma vez que amplia conhecimentos e possibilita formação mais crítica dos sujeitos.

Esperamos que nossa pesquisa com a literatura afro-brasileira contribua com outros professores na prática da educação das relações étnico-raciais e motive-os a desenvolver outras atividades e/ou projetos que visem ao combate ao racismo.

REFERÊNCIAS

- BECOS da memória – ocupação Conceição Evaristo. Itaú Cultural. 2017. (10m32s). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=-DEVLDHaRtQ>>. Acesso em: 15 set. 2019.
- BLUESMAN. Direção: Douglas Ratzalff Bernardt. Realização: Coala Festival x AKOA. São Paulo: Stink Films. 2018. (8 m 12 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-xFz8zZo-Dw>>. Acesso em: 10 out. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171>. Acesso em: 29 jul. 2019.
- BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 09 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm >. Acesso em: 27 dez. 2018.
- BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 março 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana. Brasília: MEC, 2009.
- CAMPOS, Maria Consuelo Cunha; DUARTE, Eduardo de Assis. Conceição Evaristo. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. v. 2
- CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro Sobre Azul/Duas Cidades, 2004. p. 169-191.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/download/.../3701>. Acesso em: 20 nov. 2018.
- CAVALLERO, Eliane dos Santos. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In. CAVALLERO, Eliane dos Santos. **Racismo e anti-**

racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

CERQUEIRA, Daniel *et al.* **Atlas da violência 2018**. Rio de Janeiro: IPEA/FBSP, 2018. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2018.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CONCEIÇÃO aluna – ocupação Conceição Evaristo. Itaú Cultural. 2017. (6m42s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3SB8HgjoXKk>>. Acesso em: 15 set. 2019.

CONCEIÇÃO Evaristo: dados bibliográficos. **Literafro: o Portal da Literatura Afro Brasileira**. 2009. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>>. Acesso em: 3 de jan. de 2019. (Depoimento concedido durante o I Colóquio de Escritoras Mineiras, realizado em maio de 2009, na Faculdade de Letras da UFMG).

CUTI, Luiz Silva. **Literatura Negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares da (Orgs). **Literatura e afrodescendência no Brasil:** antologia crítica. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011. v. 4

EAGLETON, Terry. O que é literatura?. In: EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura:** uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 1-24.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura negra: Os sentidos e as ramificações. In: DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares da (Orgs). **Literatura e afrodescendência no Brasil:** antologia crítica. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011. v. 4.

FRANCHETTI, Paulo. Ensinar literatura para quê? **Revista dEsEnrEdoS** a. 1 n. 3 nov./dez. 2009. Disponível em: <http://desenredos.dominiotemporario.com/doc/03_ensaio_-_literatura_-_Franchetti.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2018.

GOMES, Heloisa Toller. In: EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas Fundação Biblioteca Nacional, 2016. p. 9-11. (Prefácio).

GOMES, Irene; MARLI, Mônica. As cores da desigualdade. **Retratos: a Revista do IBGE**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 14-19, maio 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2018.

GOMES, Nilma Lino. As práticas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino (Org.) **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012, p. 19-33.

LAJOLO, Marisa. **Olhos d'água, de Conceição Evaristo**. 2016. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/29-critica-de-autores-feminios/200-olhos-d-agua-de-conceicao-evaristo-por-marisa-lajolo-critica>>. Acesso em: 3 jan. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. São Paulo: Atlas, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Construção da identidade negra no contexto da globalização. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Relações raciais e educação: temas contemporâneos**. Niterói: EdUFF, 2002. p. 61-83.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade cultural. **Cadernos Penesb: Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF**, Niterói/RJ, n. 10, p. 37-54, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem e identidade afro-brasileira. In: OLIVEIRA, Iolanda de. **Relações raciais e educação: alguns determinantes**. Niterói: Intertexto, 1999. p. 9-20.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF**, Niterói/RJ, n. 12, p. 163-197, 2013.

PEREIRA, Denise Souto. **O conto afro-brasileiro na sala de aula: uma proposta sob a perspectiva do letramento literário**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-graduação e Pesquisa do Centro de Humanidades, Universidade Estadual da Paraíba, Paraíba, 2016. Disponível em: <<http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3101>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

PNAD Contínua 2017: número de jovens que não estudam nem trabalham ou se qualificam cresce 5,9% em um ano. **Agência IBGE Notícias**. 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

SANTOS, Rafael Barros dos. **Contos afro-brasileiros: uma proposta pedagógica com a literatura no ensino fundamental II**. 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2015. <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi>>

ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3393971>. Acesso em: 21 dez. 2018.

SARAIVA, Adriana. População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos. **Agência IBGE Notícias**. 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

SEABRA, Adrina de Oliveira Chagas. **Leitura e formação do leitor: a recepção da literatura afro-brasileira no ensino fundamental**. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual da Paraíba, Paraíba, 2015. Disponível em: <<http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3082>>. Acesso em: 23 dez. 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Ações afirmativas para além das cotas. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina. **Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. p. 263-274.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. p. 151-168.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Florentina. **Literatura afro-brasileira: algumas reflexões**. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/revista2/revista2-i64.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

SOUZA, Simone Conceição de. **Imagens do negro nas obras a cor da ternura, de Geni e Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana/BA, 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6328005>. Acesso em: 15 dez. 2018.

TEIXEIRA, P.M.M.; MEGID NETO, J. Uma proposta de tipologia para pesquisas de Natureza Interventiva. **Ciências em Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 1055-1096, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n4/1516-7313-ciedu-23-04-1055.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

TODOROV, Tzevetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. Disponível em: <<file:///C:/Users/usuario/Downloads/50376-Texto%20do%20artigo-62341-1-10-20130122.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo**

Fundo, Passo Fundo/RS, v. 5, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924/554>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

APÊNDICE A – Questionários elaborados inicialmente para compreensão e interpretação dos contos

Estudo dirigido do conto “Lumbiá”, de Conceição Evaristo

Após a leitura mediada do conto “Lumbiá”, reúna-se em grupo com seus colegas e responda às questões abaixo:

1. O que você sentiu durante e depois da leitura do conto? Comente um pouco sobre os efeitos do texto.
2. Por que Lumbiá se identifica com a família do menino Jesus no presépio? Em que ponto ele não se reconhece? Por quê?
3. Lumbiá sempre era expulso pelo segurança da loja em que estava o presépio. O que isso pode representar, se pensarmos no dia a dia do menino?
4. Na montagem do presépio, o único rei que era negro foi colocado atrás dos outros. Pensando na realidade social da família do menino e de todas as famílias que ela representa, o que isso pode significar?
5. O que leva crianças a trabalhar? Quais são as consequências do trabalho infantil ao longo da vida de uma pessoa?
6. Com base nas discussões em grupo, diga qual é o tema abordado no texto. E qual é a ideia principal que a autora quis mostrar?

Estudo dirigido do conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, de Conceição Evaristo

Após a leitura mediada do conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, reúna-se em grupo com seus colegas e responda às questões abaixo:

1. O que você sentiu durante e depois da leitura do conto? Comente um pouco sobre os efeitos do texto.
2. Naíta, irmã de Zaíta, ofereceu a boneca negra, “a que só faltava um braço e que era tão bonita”, em troca da figurinha. Você já teve bonecas ou bonecos negros? Hoje em dia, é possível encontrar bonecas negras no comércio, mas há poucas opções, enquanto bonecas brancas estão por toda parte. Por que isso acontece?

3. O irmão de Zaíta, desde pequeno, já se envolvera com o tráfico de drogas. Quais fatores apresentados no texto, de forma explícita ou implícita, podem tê-lo levado por esse caminho?
 4. A palavra “medo” aparece algumas vezes no conto. De quais medos o texto fala? Na sua opinião, como é viver com medo? Para você, em quais lugares as pessoas vivem com mais medo? Por quê?
 5. Zaíta e mais cinco ou seis pessoas morreram no tiroteio. Essa terrível realidade tem se tornado cada vez mais frequente em nosso cotidiano. Confrontos entre grupos de traficantes ou com a polícia têm tirado muitas vidas. Que medidas podem ser tomadas para que crianças, como o irmão de Zaíta, não se envolvam com a criminalidade? O que é possível fazer para que as pessoas, sobretudo as que vivem na periferia, aquelas que mais sofrem com a violência, não vivam com medo? Como evitar que crianças como Zaíta sejam mortas da maneira como ela foi?
 6. Com base nas discussões em grupo, diga qual é o tema abordado no texto. E qual é a ideia principal que a autora quis mostrar?
-

Estudo dirigido do conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo

Após a leitura mediada do conto “Olhos d’água”, reúna-se em grupo com seus colegas e responda às questões abaixo:

1. O que você sentiu durante e depois da leitura do conto? Comente um pouco sobre os efeitos do texto.
2. Em meio a suas memórias, a narradora-personagem recorda a experiência da infância com a mãe e fala de sua “cabeleira crespa e bela”. No Brasil, sempre houve a imposição de um padrão de beleza sustentado no modelo europeu. Estabeleceu-se como belos a pele branca, os cabelos lisos e os olhos claros e negou-se a beleza da pele negra, dos cabelos crespos e dos olhos escuros. O que você pensa sobre isso? Você conhece alguém que já sofreu preconceito por causa da pele negra ou do cabelo crespo? Já ouviu alguém se referir a outra pessoa de forma preconceituosa por esses motivos?
3. No conto, a figura paterna não aparece nas memórias da protagonista. No Brasil, é muito comum os filhos serem criados apenas pela mãe, que precisa trabalhar muitas horas por dia para garantir-lhes moradia, alimentação,

roupas, educação, saúde etc., sendo impedida de acompanhar mais de perto o desenvolvimento deles. Quais problemas essa situação pode gerar? De que maneira o poder público pode combater ou prevenir os problemas gerados? Como esses problemas aparecem nos contos “Lumbiá” e “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”?

4. Uma das dificuldades enfrentadas pela protagonista e sua família é a fome. No Brasil, há muitas pessoas em situação de pobreza que passam fome ou não podem fazer refeições com qualidade nutricional necessária. O que você pensa sobre isso? De que modo o poder público pode combater a fome? O que nós podemos fazer em relação a esse problema?
 5. Uma das heranças da cultura africana presentes no conto é o reconhecimento e a valorização das lutas e ensinamentos dos nossos ancestrais. Na sua opinião, por que isso é tão importante?
 6. No texto, aparecem expressões que são referências a elementos de religiões de origem africana. Identifique essas expressões. Qual é a importância da religião para as personagens do conto e para as pessoas de modo geral? No Brasil, as religiões de matriz africana são muito discriminadas e perseguidas. O que você acha do preconceito e da intolerância religiosa?
 7. A viagem em busca da cor dos olhos da mãe é uma viagem na própria história da protagonista. Explique o título do texto.
 8. Com base nas discussões em grupo, diga qual é o tema abordado no texto. E qual é a ideia principal que a autora quis mostrar?
-

APÊNDICE B – Questionários elaborados inicialmente para compreensão e interpretação que foram alterados

Estudo dirigido do conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, de Conceição Evaristo

Após a leitura mediada do conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, reúna-se em grupo com seus colegas e responda às questões abaixo:

1. O que você sentiu durante e depois da leitura do conto? Comente um pouco sobre os efeitos do texto.
2. Naíta, irmã de Zaíta, ofereceu a boneca negra, “a que só faltava um braço e que era tão bonita”, em troca da figurinha. Por que a autora coloca no texto uma boneca negra? Se a boneca do texto fosse branca ou se fosse chamada apenas de boneca, o texto teria o mesmo efeito? Por quê?
3. Zaíta e Naíta têm dois irmãos. Quais são as semelhanças e as diferenças entre os dois? Quais foram os motivos que levaram a essas diferenças?
4. Um dos sentimentos que mais aparece no texto é o “medo”. Por quê?
5. Zaíta e mais cinco ou seis pessoas morreram no tiroteio. Essa terrível realidade tem se tornado cada vez mais frequente em nosso cotidiano. Confrontos entre grupos de traficantes ou com a polícia têm tirado muitas vidas. Que medidas podem ser tomadas para que crianças, como o irmão de Zaíta, não se envolvam com a criminalidade? O que é possível fazer para que as pessoas, sobretudo as que vivem na periferia, aquelas que mais sofrem com a violência, não vivam com medo? Como evitar que crianças como Zaíta sejam mortas da maneira como ela foi?
6. Com base nas discussões em grupo, diga qual tema é abordado no texto. E qual é a ideia principal que a autora quis mostrar?

Estudo dirigido do conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo

Após a leitura mediada do conto “Olhos d’água”, reúna-se em grupo com seus colegas e responda às questões abaixo:

1. O que você sentiu durante e depois da leitura do conto? Comente um pouco sobre os efeitos do texto.

2. Em meio a suas memórias, a narradora-personagem recorda a experiência da infância com a mãe e fala de sua “cabeleira crespa e bela”. Por que a narradora associa esses dois adjetivos (crespa, bela) para se referir aos cabelos da mãe? O efeito do texto seria o mesmo se fosse mencionado apenas o adjetivo “crespa” ou somente o substantivo “cabeleira”? Por que é importante dizer que o cabelo era crespo e belo?
 3. Uma das dificuldades enfrentadas pela protagonista e sua família é a fome. Como a mãe da narradora-personagem enfrentava o problema? De que modo o poder público pode combater a fome? O que nós podemos fazer em relação a esse problema?
 4. Uma das heranças da cultura africana presentes no conto é o reconhecimento e a valorização das lutas e ensinamentos dos nossos ancestrais. Na sua opinião, por que isso é tão importante?
 5. No texto, aparecem expressões que são referências a elementos de religiões de origem africana. Identifique essas expressões. Qual é a importância da religião para as personagens do conto e para as pessoas de modo geral? No Brasil, as religiões de matriz africana são muito discriminadas e perseguidas. O que você acha do preconceito e da intolerância religiosa?
 6. A viagem em busca da cor dos olhos da mãe é uma viagem na própria história da protagonista. Explique o título do texto.
 7. Com base nas discussões em grupo, diga qual é o tema abordado no texto. E qual é a ideia principal que a autora quis mostrar?
-

APÊNDICE C – Questionário para avaliação das atividades realizadas durante as oficinas

Avaliação das oficinas de leitura de contos afro-brasileiros

1) Os contos lidos e discutidos em sala de aula levaram você a pensar de forma mais crítica sobre as desigualdades raciais no Brasil?

() sim

() não

2) Os vídeos exibidos na primeira oficina contribuíram para motivar a leitura dos contos?

() sim

() não

3) Os vídeos contribuíram para a compreensão dos textos?

() sim

() não

4) Os contos lidos contribuíram para a valorização da cultura e da história afro-brasileira?

() sim

() não

5) O que você mais gostou durante as oficinas de leitura literária?

Justificativa: _____

6) Existe algo nas atividades de que você não gostou? Em caso afirmativo, cite o que não gostou.

() sim

() não

Justificativa: _____

ANEXO A – Respostas dos alunos sobre o conto “Lumbiá”

Nome: Ruyon, Szabela, Maria Eduarda, Maria Luiza, Marcus Vinícius A
 Série: 9º ano C

Interpretação Do conto

1. No começo sentimos tristeza por ele ser uma criança e ter que trabalhar e pela solidão que ele vivia, pela dificuldade por qual ele passava. Após a leitura percebemos como a vida é injusta pelo fato de ter morrido no dia que mais gostava no ano.
2. Porque a palavra era parecida com a dele, a casimira era simples e a cominha era de palha, isso era o que ele basicamente vivia.
3. Por falta de oportunidade e ausência da mãe.
4. Nessa visão preconceituosa, a sociedade negra sempre estará atrás da sociedade branca tendo menos oportunidades.
5. Dificuldade financeira em casa, falta de estímulo dos pais ao estudo. As consequências são: Perda da infância, conseguir termente um futuro ruim por falta de oportunidade e estudo.
6. O tema principal é o trabalho injusto, a autora quis mostrar que a realidade das crianças hoje trabalham nas ruas, não estudam e acabam com um mal comido.

A

No começo sentimos tristeza por ele ser uma criança e ter que trabalhar e pela realidade que ele vivia, pela dificuldade por qual ele passava. O que nos chamou bastante atenção foi que mesmo ele passando por dificuldades ele sempre queria fazer bem aos próximos, mesmo vendendo suas roupas sempre procurava fazer as pessoas felizes. No final do conto ficaram perplexos com a ironia da vida, pois ele espousa tanto a noite de natal e recebeu mandando.

2. Porque a pobreza era parecida com a dele, a casimira era simples e a comimira era de palha. Ele não se identifica pois a família de Deus mínimo era branca e ele era negro.

Interpretação do conto Zumbá

B

Nome do grupo: Isobelle Reis, Yzabelle Nascimento, Jino Filio, Joyce Lett

1. Durante o texto, sentimos dó do garoto, pelo visto que ele usava. De não poder ir para a escola e ter que trabalhar para ajudar a sua mãe.

Depois do texto, ficamos frustrados pelo final. Esperávamos um final feliz. Esperávamos um final feliz por conta de ser natal, e o natal igualmente é uma época muito feliz do ano.

2. O pai se identifica por ser simples. O pai não se enche por ser negro e não Branco como a família do menino Jesus.

3. No texto se pede entrar acompanhado de um adulto, e a mãe dele nunca tinha tempo pra ir com ele até a escola.

4. Que muito das vezes colocam os Brancos como os negros, as vezes das vezes diminuindo os negros.

5. O que leva o trabalho e o perigo e a necessidade de quem a família. As consequências são: não promove um bom futuro pelo do infâncio.

6. Trabalho infantil, o perigo e o fato dele não ter mãe. A gente quis mostrar a realidade do mundo das crianças que trabalham, que não estão seguradas nas ruas, trabalham no solo sempre vai ter algum suor.

► Leitura e interpretação do conto "Lumbia" da escritora Conceição Evacisto.

1. Durante, sentimos preocupação diante de sua situação, trabalhando desde criança, tendo escor de saúde e segurança. Depois, um sentimento de tristeza com o desfecho da história.
2. Pais de via seus-meninos em sua mesma situação, pobreza parecia com a sua. (casa simples, cama de palha, humildade). Não se reconhece pelo fato de presépio serem representados por brancos.
3. Representa as oportunidades que ele não teve na vida, foram arrancadas. Também exclusão racial.
4. Exclusão racial e social. A desigualdade que a sociedade "impõe". Segregação.
5. As crianças usam essa forma de trabalho, como uma ajuda aos pais financeiramente. A criança não estuda, não tem todas as oportunidades, se fofando cada vez mais.
5. O texto reflete a realidade brasileira; A dificuldade que pessoas negras encontram durante a vida, pobreza, discriminação racial.

9º C

Thallyta Bousen, Ana Clara Iovati, Priscyla Teixeira, Amanda Gava, Nathália Cão, Caio Nisombra.

Interpretação do conto "Lumbia", de Conceição Evaristo

I

① Durante o texto, a inquietação se mostra bastante presente, assim como a tensão e a expectativa que se é criada. O fato protagonista ter uma vida repleta de coincidências com a mãe de seus leitores, por não imaginar um fim assim.

② Ele se identifica com a cena do presépio por ela representar a realidade de Lumbia, segundo ele, grande parte das personagens da cena se parece com seus familiares (como a imagem-mulher que igual a sua mãe, com a imagem-homem parecido com seu pai, e o Rei Baltazar, o único negro da cena, parecido com seu tio.) e a palavra "olhos" e ele, negro.

turma: 9^oC

E

Alunos: Dyoga, Bruno, Gianane, Miguel, Patrick.

1- O que você sentiu durante e depois da leitura do conto? Comente um pouco sobre os efeitos do texto.

Eu senti uma emoção misturada com curiosidade pois achei que iria ter um final feliz com a família dele mas quando realmente li o final cheguei a ficar de queixo caído pois não esperava esse final trágico.

2- Por que Lumbici se identifica com a família do menino Jesus no presépio? Em que pontos ele não se reconhece? Por quê?

Os ambos (deus-menino e Lumbici) eram pobres, moravam em casas simples e dormiam em camas de palha. No fato de o deus-menino não ser negro, o que difere de Lumbici, pois isso é uma diferença entre eles.

3- Era proibido entrar crianças sem acompanhamento de um adulto, e para ele era quase impossível esperar pelo dia em que a mãe pudesse levá-lo.

4-

5- A ajuda da família que pede ao passando necessidade em casa, tá tirando a infância da criança.

6- Causar uma reflexão da vida de um menino que ninguém quer e tem que trabalhar para ajudar a família um tanto.

Interpretação do conto "Lumbiã", de Conceição Evaristo.

1. Durante o texto sentimos, Inquietação, Tensão, Pano. Pela fato que o protagonista tem uma vida complexada e reflete muito a nossa realidade. No final sentimos tristeza e flex mas refletimos. Porque no final do texto o protagonista ~~se~~ morre e deixa todos ~~perplexos~~ perplexos.
2. Se identifica com a família, porque eram pobres iguais a eles, e não se reconhece porque desus era branco e ele negro.
3. Discriminação racial.
4. Muitos negros não são aceitos socialmente.
5. Ajudar a família. Ausência na escola e perda da infância.
6. Trabalho infantil e a vida dos negros na sociedade

Nomes: Erik, Roger, Gabriel, Kaike e Camila

ANEXO B – Respostas dos alunos sobre o conto “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos”

► Estudo relacionado ao conto “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos”, de Conceição Evaristo.

1. Durante, tivemos curiosidade para saber se Zaita iria encontrar ou não a sua pequenina flor. Depois da leitura do conto, ficamos inconformados com a situação, da morte da menina; ainda mais, por mostrar a nossa realidade. Impacto com o final.
2. Conceição, coloca a boneca negra para representar elas. Não teve o mesmo efeito, pois no final ela não seria representada como Zaita: negra, destituída, “meia”.
3. A semelhança é que os dois rapazes queiram seguir carreira no exército. A diferença são as suas escolhas, um trabalhava honestamente e o outro queria ganhar dinheiro fácil em um “trabalho sujo”. Escolha, caminho.
4. Por viverem em uma favela, poderia acontecer a todo momento um tiroteio, a invasão, sem nenhuma segurança; Medo da mãe, da sua reação, violência.
5. Está mais presente na vida de seu filho, sempre convecendo para ter conhecimento do que é errado ou não a falta de oportunidade. Para não ter medo, deveria acabar com a criminalidade e os confrontos, a insegurança. Para nós, deveriam acabar com as invasões na comunidade, policiais invadindo e começando confusão. Na favela, quem faz a segurança são os moradores.

6. Trazer a realidade das periferias do Brasil, a insegurança e dificuldades enfrentadas pelos moradores.

Quis mostrar a realidade e as situações difíceis que as pessoas enfrentam

Thalita, Ana Clara, Amanda, Raicyla, Miguel

9ºC

Alunos: Izabella, Marcus Vinicius, Maria Eduarda e Maria Luiza.
Série: 9º Ano C

Interpretação do Texto

1. Durante a leitura do texto surge uma mistura de sentimentos incluindo a emoção e a tristeza. O texto faz a gente refletir sobre a mesma realidade e vemos que o melhor caminho é de estudo e de trabalho e não da criminalidade.
2. A autora quis abordar a boneca negra pelo fato da família ser negra e pela forma que os personagens estão se identificando com a boneca. Se a autora não fosse negra seria diferente da mãe que não teria o mesmo não teria nenhuma semelhança com a menina.
3. A semelhança entre os dois era que eles queriam seguir carreira no Exército, pensavam em mudar o modo de vida. Ambos tinham a ideia de que um queria ser militar conquistando os territórios e o outro queria ser médico querendo ajudar a melhorar a saúde. Ambos tinham a ideia de mudar a vida porque queriam poder e dinheiro fácil.
4. Zata tinha medo de largar a mãe, Zata tinha medo de contar para a mãe que perdeu a filha, a mãe tinha medo de mostrar naquele determinado local por causa dos vários índices de criminalidade.
5. Primeiramente realizou projetos sociais para tirar as crianças das ruas, promover eventos de arrecadação de dinheiro para os moradores, ter mais segurança na rua e identificar as crianças e tentar diminuir a criminalidade.
6. O tema principal abordado é a desigualdade, mas também a falta de condições financeiras das famílias, a autora quis mostrar que muitas vezes são pessoas que não têm muita renda em casa e estão se envolvendo no crime e são pessoas que não têm envolvimento com a comunidade e também não participam mesmo assim.

querer e merecer.

[The remainder of the page contains extremely faint, illegible handwritten text.]

Grupo: Camila, Kaique, Erik, Gabriel, Guineme e Roger

1 - Tristeza e desânimo. Desânimo pelo fato de você lembrar a forma de como o sistema é cruel, com pessoas com condições inferiores, além do texto mostrar a realidade onde os componentes da família trabalham de forma exaustiva mas nunca conseguem uma vida mais justa, mas também sendo de uma forma "mais otimista", faz a gente refletir o porque de acontecer isso, sempre em comunidades de periferia, pode ser até uma crítica.

2 - Porque a boneca mostra uma relação com a ~~porta~~ Zaira. Não, porque não traria o mesmo efeito, e a boneca não seria lembrada nem relacionada a mesma se não fossem expostas suas características.

3 - Suas semelhanças são que queriam seguir carreira no exército e queriam uma condição melhor. A diferença se encontra no fato de um ter entrado pro exército e o outro no ~~tráfico~~ tráfico. As diferenças podem ~~ser~~ ser pelo fato de que, o que não estava no exército tinha um guerreiro bem forte, uma vida tanta por um caminho menos árduo e o bolso não viaja, e pelo fato de se encontrar em uma vida complicada, com o desânimo de ~~se esforçar~~ ver seus pais se esforçarem em vão, acaba fazendo você ~~se~~ pensar vou me esforçar tanto pra no final não conseguir nada e acaba fazendo ceder ao caminho mais fácil já que não era tão complicado encontrar ele.

4 - Talvez, pelo fato de a autora querer mostrar os medos, não só os delas mas também de uma comunidade de periferia, que sendo de uma forma crítica, por que essas pessoas precisam ter tanto medo? Talvez pelo fato de como a vida pode ser dura com as pessoas. O estresse diário da mãe... Que acaba sendo pela forma de como

A VIDA E A VIDA FAZ ZAI-TO TEM MEDO DE LA, MAS ACREDITO QUE A AUTORA QUIS VERIFICAR O MODO DE COMO AS COMUNIDADES "INTERIORES" SÃO DEIXADAS DE LADO.

5- Mantendo a criminalidade mais afastada, mas também um conhecimento para as crianças sobre o assunto, apoio da família principalmente, motivação, por que a forma de como o sistema funciona, é cruel, e difícil porque as vezes parece que nós esforcamos tanto por nada, e o fato de ver como é sofrido, desanimado, então acho que para evitar o envolvimento, precisa do apoio motivacional. Com mais presença de policiamento, mostrando que eles estão mais seguros, que estão ali por eles não contra. Com mais atenção dos pais, por as vezes os pais sentem muitos filhos com os filhos por causa do estresse diário. Acho que não só a ajuda do policiamento mas também uma conduta mais acolhedora dos pais.

6- Das condições das pessoas com a vida nas favelas, acreditamos que a ideia que ela ~~quis~~ quis trazer é uma crítica, a condição de como a vida nas favelas é ruim e porque ela viu isso em sua vivência e ~~quis~~ levantar a questão de porque isso acontece principalmente nas favelas.

Zaito esqueceu de guardar os sinquinhos

nome do grupo: Isabelle Reis, Rayssa Rains, Joyce Cortes, Ana Júlio, Yzabelle Nascimento

1. Durante sentamos curiosidade para saber se iria voltar ao digno. Depois nos sentamos tristes e angustiadas por saber a realidade do Zaito.
2. Para representar o Zaito. Não teve o mesmo efeito pois no final do roteiro o boneco sofreu o mesmo caso que Zaito (foi despedaçado).
3. Os ideis que iam seguir casaria no exato, mas o segundo volta que ideis um futuro melhor a sua família, se endoa se no mundo do crime, depois de perceber que o salário de um avaliador forense não sustentava a família.
4. No maior parte do tempo, o modo das meninas no o não idelas, e um fiasco de dois que eram frequentes no local onde elas moravam.
5. Oportunidade de estudos, condições financeiras, aliágo tem o família. Felizmente não adquado para que as poder se idarem seguir. Os pais tem mais responsabilidade as idelas suas filhas saíam de casa.
6. O tema abordado no texto é que cada ato tem suas consequências. Zaito foi vítima do fiquinho e do irmão e acabou sendo morto o segundo irmão se envolveu no vida do crime para "proteger" a família e acabou perdendo seu irmão Zaito, sua mãe por ser tão rígida e nem sempre estava presente acabou perdendo Zaito seu filho; e seu irmão por ter se escondido de Zaito acabou a perdendo.

29/10/19 integrantes: Jeramdi, Bouma, Ryan, Giacomini, Deygo

1- Eu senti reflexões pois como o último texto, pois também são sobre a marginalização no favelado e implicitamente também marginal. E isso mais uma vez foi muito triste.

2- A irmã aprecio pelo figurinho aqueles bonês negros, o que só faltava um bonê e que os dois bonês, depois ainda os dois pedras de lapis um, um vermelho e um amarelo, que a promissu lhe deu. Ela não quis, brigaram. Zaito chorou..

3- Que os dois irmãos se vieram ao exercito e que quiseram seguir carreira, só que o segundo irmão achou uma forma mais fácil de ganhar dinheiro e ajudar a mãe dele.

4- Com pouco que ele morreu no favela, e lo no favela comendo o dinheiro de arca e tinha muito conflito... para conta de sobrevivência.

5- Podhamos comparar com sair meninas do caso para não se misturarem em tiratelas e também no tráfico mas a situação não tem muitas recursos pois falta dinheiro mas se houve mesmo criminosos seria sem mulher.

6- Ele quer mostrar a realidade na favela, que grupos de traficantes quer pegar o dinheiro de um grupo. E além também quer mostrar a realidade que quer mostrar na favela.

ANEXO C – Respostas dos alunos sobre o conto “Olhos D’água”

1 - Durante o início sentimos muita dúvida pelo fato de ela não saber a cor dos olhos da mãe dela. Pensamos como assim você não sabe a cor dos olhos de sua mãe? Mas com o desenrolar do texto acabava fazendo refletir em nossas vidas que talvez nós não olhamos para os olhos dos nossos próprios pais, qual a verdade deles, o que eles sentem. O texto nos fez refletir sobre nossas vidas durante o texto.

2 - É importante pra retratar a ideia, e critica o padrão da sociedade que somente o cabelo liso é bonito, elegante, e também mostrar uma característica da personagem, pois se não fosse exposta todos a associariam a uma moça de cabelo liso.

3 - É Brincar com elas e fazias esquecer a fome. Doações de cesta básica, projetos de interesse do governo para conseguir alimentos, e com o interesse do governo para deixar um país mais justo para todos.

4 - É importante pois a uma falta de respeito muito grande da sociedade e elas sentem a vontade de demonstrar importância.

5 - Oferenda aos Oxixás, Mamãe Oxum. Religião é importante pelo fato de motivarem as pessoas, verem em algo não acharem que estão jogando dinheiro. Acreditamos que esses rituais sejam os mesmos motivos para personagens. Que as pessoas devam ser mais respeitadas, não acho justo discriminar alguém por suas escolhas, e crenças, acho falta de empatia por pessoa que pratica o ato.

6 - Pelo fato de estar relacionado aos olhos da mãe dela que lembravam olhos d'agua

7 - Acredito que o tema do texto seja sobre os olhos d'agua, com a intenção de trazer reflexão pra vida, talvez relacionado a vida de dificuldade, e como é difícil a vida em perdena, mas me ajudou a pensar sobre minha vida e de como eu não sei a cor dos olhos ninguém.

Grupo: Camila, Livia, Kaike, Erik

Guilherme, Roger e Gabriel U-NUU

- ① Durante o texto a emoção e o sentimento de afeto entre mãe e filha se mostra evidente no leitor. Durante o desfecho do texto, percebemos que a situação em que a personagem principal se questiona sobre a ver dos olhos de sua mãe, a filha faz a mesma pergunta.
- ② Para poder criar uma melhor expressão para se referir ao cabelo da mãe, Não, pois a maioria das pessoas associa o cabelo crespo a um cabelo ruim, e que é uma grande mentira.
- ③ A mãe da narradora-personagem brincava com as filhas para distraí-las da fome e, segundo o protagonista, sempre dava certo. Promover oportunidades de empregos dignos, investir em ações sociais no combate à fome e conseguir ajuda com ONG's
- ④ Para se lembrar os muros antepassados africanos e presentes no mesmo dia a dia.
- ⑤ "[...] em que a dependência aos Orixás deveria ser descoberta da dor dos olhos da minha mãe."
 "Sim, águas de Mamãe Oxum."
 Acho que a religião (todas elas) são apenas um ponto de referência para todas as pessoas.
 Que deveríamos aprender a respeitar a religião dos outros e amar ao próximo independentemente de qualquer coisa.
- ⑥ A ligação entre mãe e filha.

Olhos d'água

nome: Isobelle Reis, Joyce Leticia, Ana Júlio, Rayssa, Yzabelle Nascimento

1. Sentimos curiosidade em saber o que eles acham de sua mãe. Depois ficamos desapontadas pois ela não falou exatamente o que eles acham de sua mãe.
2. Raso diz que o cabelo de sua mãe era bonito. Não teve o mesmo efeito porque não deu ao cabelo o sentido de bonito. Raso diz que o cabelo era bem cuidado mesmo sendo curto.
3. Fazia brincadeiras para interagir as filhas do fone, fazendo a igualdade de distribuição de bens e até mesmo fazendo associações de alimentos. Fazia associações de alimentos para pessoas necessitadas.
4. Raso leva a cultura deles adiante e honra seus ancestrais.
5. Viciada e mamãe eram. Que cada um obedea no seu religião e cada um com seu propósito. É desnecessário, pois cada um tem sua religião e sua cultura, e não deve ser discriminadas.
- 6.



María Eduarda, María Juza, Marcus Venicuis, Isabella
 eam.
 9º ano C.

1. Sentimos que esse conto foi mais verídico do que ficção, sentimos também emoção pela forma que a mãe tratava as filhas e por sabermos que o que elas faziam, muitas famílias passam.

2. A autora associa os ideais coletivos para evocar a beleza negra, re ela usasse apenas a palavra "cresta" não teria o mesmo efeito.

3. De forma lúdica para distrair as crianças e "enganar" a fome. Fazendo doações de cestos bóricos e realizando feiras comunitárias. Sempre que fizermos compra escolher pelo menos um alimento para doar.

4. É importante para manter a cultura de massa e nossos sempre viva e nunca esquecermos de tudo que eles sofreram.

5. Orixa e Oxum. É importante para manter origens, costumes e crenças deles. Cada um tem que seguir aquilo que acredita e faz ele feliz.

6. Ela sempre via a mãe chorando, ou seja, com os olhos cheios d'água porém sempre fazia de tudo para ver as filhas felizes.

7. A dificuldade financeira e a dificuldade para criar os filhos sem a presença de uma figura paterna. Isso mostra que as mulheres podem ser independentes e capazes de criar seus filhos sozinho mesmo em meio as dificuldades.

1. Durante, tivemos curiosidade para saber a cor dos olhos da mãe de Conceição, e pelo nome do conto ou o mesmo que o livro. Depois, um "alívio" por não ter um final tão triste igual aos outros contos que nos levemos.
2. Para caracterizar melhor como Conceição entregava a sua mãe. Não, pois da mãe detalhes de que ela lembrava disso e não dos olhos da mãe. Para substituir essa opinião de certas pessoas que cabelo ouço é feio.
3. Ela enfrentava com dificuldade, mas não demonstrava, fazendo brincadeiras com as filhas para esquecerem e se distraíam da fome. Distribuição de estas básicas ajuda financeira, etc. Não desperdiça comida, se possível, ajudar caridades, doações.
4. A cultura africana, é algo muito desvalorizado hoje em dia, no texto, ela mostra que não é uma coisa ruim, valorizando a cultura, falando sobre Oxum.
5. "Águas de mamãe Oxum", "... quem contempla a vida apenas pela superfície". Para as personagens são muito importantes, porque faz parte do seu cotidiano, a fé delas. A intolerância é um assunto muito sério, mas, comum.

6. Exausto, escreve com lágrimas nos olhos, e tenta representar todas as mulheres, incluindo a sua mãe, que há muita desconfiança e tristeza profunda, dor e maliza, sintetizando quando ela escreve.

7- O tema é a dificuldade enfrentadas principalmente por mulheres negras dos quilos e de classe social. Mostrar um pedaço da sua religião de matriz Africana, que é desvalorizada e a dor do outro, procurando a solução de problemas.

Integrantes: Dwyer, Bruno, Giordani, Turroni e Ryan

- 1- No começo do texto nos sentimos um pouco confusos pois misturamos um pouco de passado, Presente e futuro e confundiu a cabeça.
- 2- Bem a mãe era negra e tinha o cabelo curto e ela achava o cabelo dela lindo mas só o cabelo como ela também isso alegrava muito ela.
- 3- Ela morava no favela e mãe tinha muitas condições de vida brincar era para esquecer a fome.
E que nos dias de hoje o governo dá uma sexta básica por mês.
- 4- Parqui, como já tiveram muitas lutas contra a cor da pele ser diferente, os brancos não moram na favela e por isso os negros são desvalorizados até hoje.
- 5- As importâncias das pessoas negras são as mesmas do que das brancas, mas a sociedade entende que os negros são desvalorizados. No mundo existem muitas pessoas racista que não sabe valoriza os negros.
- 6- Ela queria saber a cor dos olhos da mãe dela, mas sempre que olhasse pro olho da mãe da chorava.
- 7- A ideia principal do texto era que a menina queria ver a cor dos olhos da mãe. Que a família passa necessidade e que as meninas inventava alguma brincadeira para esquecer do fome, que a menina sempre pensava no passado e no presente e sempre haviam muitas dificuldades.

ANEXO D – Modelo de autorização feita para a direção da escola

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA NA EMEF MANOEL MELLO SOBRINHO

Cariacica (ES), 16 de outubro de 2019.

Ilustríssima Senhora Racielli da Penha Almonfrey,

Eu, Ana Paula Gomes de Carvalho, responsável principal pelo projeto de pesquisa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), venho pelo presente, solicitar vossa autorização para realizar este projeto de pesquisa, sob o título “EDUCAÇÃO LITERÁRIA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA PROPOSTA PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA”, orientado pelo Professor Dr. Nelson Martinelli Filho, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Mello Sobrinho. Esta atividade possui mínima possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano participante desta pesquisa, já que todas as ações serão realizadas na instituição escolar no período entre outubro e dezembro de 2019.

A qualquer momento vossa senhoria poderá solicitar esclarecimentos sobre o desenvolvimento do projeto de pesquisa que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá retirar sua autorização. Os pesquisadores estão aptos a esclarecer todos os pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para solucionar ou contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos e que, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de vossa instituição como nome, endereço, e outras informações pessoais não serão em hipótese alguma publicados. A participação será voluntária, não fornecemos por ela qualquer tipo de pagamento.

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Racielli da Penha Almonfrey, responsável pela Instituição Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Mello Sobrinho, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, a qualquer momento como Instituição coparticipante desta pesquisa poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo à esta Instituição ou ainda, a qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta Instituição. Declaro também, que não recebemos qualquer pagamento por esta autorização bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.

Diretora: Racielli da Penha Almonfrey

Pesquisadora: Ana Paula Gomes de Carvalho

ANEXO E – Modelo de autorização feita para os responsáveis dos alunos

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, de número de CPF _____,

responsável pelo(a) estudante _____, cursando

_____ do ensino fundamental na EMEF Manoel Mello Sobrinho, autorizo a participação desse(a) educando(a) na pesquisa “EDUCAÇÃO LITERÁRIA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA PROPOSTA PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA” – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, IFES campus Vitória(ES), conduzida pela pesquisadora Ana Paula Gomes de Carvalho, que será realizada na unidade municipal de ensino. Entendo que neste estudo o(a) estudante irá realizar atividades dentro e fora da escola com o objetivo principal de realizar a leitura de contos da literatura afro-brasileira em oficinas que servirão de base para a produção de material de apoio ao professor, a fim de que outros professores que queiram trabalhar com esse gênero possam utilizá-lo. Sei que poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou qualquer outra informação que for necessária através do e-mail ética.pesquisa@ifes.edu.br ou pelo telefone (27) 33577518, bem como com a pesquisadora na Diretoria de Ensino do Campus Vitória ou pelo telefone (27) 3331-2247. Tenho ciência de que a pesquisa pode trazer inúmeros benefícios para o aluno, para a escola e para a sociedade. Sei também que há garantia de que as informações e o uso de imagens (caso necessário) desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do(a) estudante.

Cariacica, _____ de _____ de 2019.