

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
(PROFLETRAS)**

CLEIBSON FREITAS DA SILVA

**CONCEIÇÃO EVARISTO, ELIZANDRA SOUZA E MEL DUARTE: A LITERATURA
NEGRA FEMININA PARA TURMAS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**Vitória
2023**

CLEIBSON FREITAS DA SILVA

**CONCEIÇÃO EVARISTO, ELIZANDRA SOUZA E MEL DUARTE: A LITERATURA
NEGRA FEMININA PARA TURMAS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

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

Orientadora: Dra.^a Sandra Mara Mendes da Silva Bassani.

Vitória
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

S586c Silva, Cleibson Freitas da.

Conceição Evaristo, Elizandra Souza e Mel Duarte : a literatura negra feminina para turmas do 9º ano do ensino fundamental II / Cleibson Freitas da Silva. – 2023.

XX f.: il. ; 30 cm.

Orientadora: Sandra Mara Mendes da Silva Bassani.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Vitória, 2023.

1. Literatura brasileira – Escritoras negras. 2. Relações étnico-raciais – Estudo e ensino. 3. Professores – Formação. 4. Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Estudo e ensino. 5. Educação – Aspectos sociais. I. Bassani, Sandra Mara Mendes da Silva. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD B869

Elaborada por Ronald Aguiar Nascimento – CRB-6/MG – 3.116

CLEIBSON FREITAS DA SILVA

**CONCEIÇÃO EVARISTO, ELIZANDRA SOUZA E MEL DUARTE: A LITERATURA
NEGRA FEMININA PARA TURMAS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

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 19 de maio de 2023

COMISSÃO EXAMINADORA

SANDRA MARA
MENDES DA SILVA
BASSANI:00025411730

Assinado de forma digital por
SANDRA MARA MENDES DA SILVA
BASSANI:00025411730
Dados: 2023.05.29 10:51:56 -03'00'

Doutora Sandra Mara Mendes da Silva Bassani
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Orientadora

Documento assinado digitalmente



EDENIZE PONZO PERES
Data: 29/05/2023 12:03:44 -0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutora Edenize Ponzo Peres
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno

FERNANDA ZANETTI
BECALLI:0781609470
1

Assinado de forma digital por
FERNANDA ZANETTI
BECALLI:0781609470
Dados: 2023.05.30 14:16:07 -03'00'

Doutora Fernanda Zanetti Becalli
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Externo

Documento assinado digitalmente



ALINE PRÚCOLI DE SOUZA
Data: 31/05/2023 17:52:30 -0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutora Aline Prúcoli de Souza
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Externo

CLEIBSON FREITAS DA SILVA

SILVA, Cleibson Freitas da; BASSANI, Sandra Mara Mendes da Silva. **A Literatura Negra Feminina na Sala de Aula**. Vitória: Ifes, 2023. 48 p. (Caderno pedagógico).

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 19 de maio de 2023

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 EDENIZE PONZO PERES
Data: 29/05/2023 12:06:00-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Doutora Edenize Ponzo Peres
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno

FERNANDA ZANETTI
BECALLI:078160947
01

Assinado de forma digital por
FERNANDA ZANETTI
BECALLI:07816094701
Data: 2023.05.30 14:17:26 -03'00'

Doutora Fernanda Zanetti Becalli
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Externo

Documento assinado digitalmente
 ALINE PRUCOLI DE SOUZA
Data: 31/05/2023 17:49:11-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Doutora Aline Prúcoli de Souza
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Externo

Às mulheres trabalhadoras do serviço doméstico, especialmente às mulheres negras e não-brancas, pelo serviço prestado em seus próprios lares ou em “casas de família”.

À memória de minha mãe, Elma de Freitas.

À memória das vítimas da pandemia de Covid-19, especialmente ao professor Vanildo Stieg.

Às minhas filhas, Helena e Clarice.

AGRADECIMENTOS

À Josiane Pianca, amiga e esposa, pelas trocas de ideias e apoio.

À CAPES, pelo financiamento desta pesquisa, o que me possibilitou estudar e me qualificar profissionalmente.

Aos meus colegas do ProfLetras, pelo compartilhamento de aprendizagens e pela solidariedade, especialmente ao colega e representante de turma Bruno Henrique Castro de Souza, por tanta humanidade e generosidade.

Aos profissionais da Unidade de Ensino em que aplicamos esta pesquisa, especialmente à gestora Racielli Almonfrey e à pedagoga Adrielli de Andrade, pelo suporte, pela atenção e por todo o apoio necessário.

Aos meus queridos estudantes participantes desta pesquisa, turma do 9º B de 2022, que aceitaram esse desafio junto comigo e foram extremamente receptivos ao texto literário, entregando-se à leitura e às discussões com muito entusiasmo.

Ao corpo docente do ProfLetras, do Ifes *campus* Vitória, especialmente à Letícia Queiroz, por contribuir imensamente com a reflexão de minha prática pedagógica e pelas ajudas burocráticas.

À minha orientadora Dra. Sandra Mara Mendes da Silva Bassani, pela paciência, pela confiança, pela disponibilidade, pelas boas orientações e por permitir que me sentisse à vontade em todo o percurso desta pesquisa.

À Jacqueline Moraes, primeira mulher negra a ocupar o cargo de Vice-Governadora do Estado do Espírito Santo, por aceitar nosso convite em participar de uma das etapas da aplicação desta pesquisa.

À professora Fabrícia Bittencourt, pela gentileza de me apresentar à literatura negra feminina e às escritoras Elizandra Souza e Mel Duarte.

Ao professor Lucas dos Passos, pela leitura e observações literárias neste trabalho.

À minha família, que constitui minha fonte de apoio e conforto emocional.

“O Brasil foi ‘inventado’ de cima para baixo, autoritariamente. Precisamos reinventá-lo em outros termos.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta pesquisa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do Ifes *campus* Vitória, inserida na linha de pesquisa “Estudos Literários”, tem como objetivo ajudar a promover a prática de leitura literária de vertente feminina negro-brasileira na sala de aula, a fim de contribuir para a aplicabilidade da Lei 10.639/03, que torna obrigatória a temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana”, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, no currículo oficial da Rede de Ensino. A hipótese é que ações que envolvam a literatura têm mais efetividade no trabalho com o tema, uma vez que obras literárias são instigantes e podem ajudar a desenvolver estratégias de leitura autônoma e crítica. Sendo assim, pretende-se elaborar uma sequência didática por meio da inclusão da literatura negra feminina nas práticas de leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II com foco nas vozes étnicas femininas presentes nos contos “Rose Dusreis”, de Conceição Evaristo; “Com Tradição”, de Elizandra Souza; dos poemas “Não desiste” e “Elas por elas”, de Mel Duarte. A metodologia utilizada apoia-se na pesquisa-ação de base empírica e qualitativa (THIOLLENT, 2005), em que todos os sujeitos da pesquisa são envolvidos de modo participativo e cooperativo. Para embasamento teórico, as reflexões ancoram-se na Lei 10.639/03; Colomer (2007) e Zilberman (2009), sobre a leitura literária na escola; Freire (2017) e Cândido (2004), sobre humanização e formação do leitor crítico; Cosson (2021) e Solé (1998), sobre estratégias de leitura; Cavalleiro (2012), Duarte (2011), Cuti (2010), sobre literatura negro-brasileira no espaço escolar; Akotirene (2019), Hooks (2019) e Piedade (2017), sobre a interseccionalidade entre raça, classe e gênero; entre outros. Dessa proposta, produz-se, ainda, um caderno pedagógico com sugestões para docentes de como trabalhar o tema nessa perspectiva. Dos resultados, após a intervenção, a partir das reflexões e respostas (orais e escritas) dos estudantes, observa-se o atendimento satisfatório da Lei 10.639/03 no que concerne às temáticas desenvolvidas no componente curricular de Língua Portuguesa e a contribuição com a formação de leitores de literatura negra feminina.

Palavras-chave: literatura negra feminina; letramento literário; lei 10.639/03; cultura escolar; ensino fundamental.

ABSTRACT

This research from the Professional Master in Letters – Profletras, from the Ifes campus Vitória, inserted in the research line “Literary Studies”, aims to help promote the practice of black-Brazilian female literary reading in the classroom, in order to contribute to the applicability of Law 10.639/03, which makes the topic “Afro-Brazilian and African History and Culture” mandatory, especially in Portuguese Language classes, in the official curriculum of the Teaching Network. The hypothesis is that actions involving literature are more effective in working with the theme, since literary works are thought-provoking and can help to develop autonomous and critical reading strategies. the inclusion of black female literature in literary reading practices in Portuguese Language classes in a 9th grade class of Elementary School II focusing on the ethnic female voices present in the short stories “Rose Dusreis”, by Conceição Evaristo; “With Tradition”, by Elizandra Souza; from the poems “Não desiste” and “Elas por elas”, by Mel Duarte. The methodology used is based on empirically and qualitatively based action research (THIOLLENT, 2005), in which all research subjects are involved in a participatory and cooperative manner. For theoretical basis, the reflections are anchored in Law 10.639/03; Colomer (2007) and Zilberman (2009), on literary reading at school; Freire (2017) and Cândido (2004), on humanization and formation of the critical reader; Cosson (2016) and Solé (1998), on reading strategies; Cavalleiro (2012), Duarte (2011), Cuti (2010), about black-Brazilian literature in the school space; Akotirene (2019), Hooks (2019) and Piedade (2017), on the intersectionality between race, class and gender; between others. From this proposal, a pedagogical notebook is also produced with suggestions for teachers on how to work with the theme from this perspective. From the results, after the intervention, based on the reflections and responses (oral and written) of the students, it can be observed that Law 10.639/03 was satisfactorily met with regard to the themes developed in the Portuguese language curriculum component and the contribution to training of readers of black female literature.

Keywords: black women's literature; literary literacy; law 10.639/03; school culture; elementary school II;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1— Infográfico sobre a violência contra as pessoas negras no Brasil no ano de 2022.....	31
Figura 2 — Biblioteca da Unidade de Ensino.....	88
Figura 3 — Biblioteca da Unidade de Ensino em processo de reforma.....	89
Figura 4 — Quadra poliesportiva da Unidade de Ensino.....	91
Figura 5 — Refeitório da Unidade de Ensino.....	91
Figura 6 — Sala de aula da Unidade de Ensino.....	92
Figura 7 — Estudantes em círculo para a realização da leitura	119
Figura 8 — Estudantes em debate pós-leitura.....	125
Figura 9 — Estudantes em debate pós-leitura..	125
Figura 10 — Estudantes em debate pós-leitura.....	126
Figura 11 — Resposta dos estudantes após debate em grupo	126
Figura 12 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	127
Figura 13 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	127
Figura 14 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	128
Figura 15 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	128
Figura 16 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	129
Figura 17 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	129
Figura 18 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	130
Figura 19 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	130
Figura 20 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	131
Figura 21 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	131
Figura 22 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	132
Figura 23 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	133
Figura 24 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	133
Figura 25 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	139
Figura 26 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	140
Figura 27 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	140
Figura 28 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	141
Figura 29 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	142
Figura 30 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	142
Figura 31 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	143
Figura 32 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	144

Figura 33 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	144
Figura 34 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	145
Figura 35 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	145
Figura 36 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	146
Figura 37 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	151
Figura 38 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	152
Figura 39 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	152
Figura 40 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	153
Figura 41 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	153
Figura 42 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	154
Figura 43 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	155
Figura 44 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	155
Figura 45 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	156
Figura 46 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	156
Figura 47 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	157
Figura 48 — Resposta dos estudantes após debate em grupo.....	159
Figura 49 — Jacqueline Moraes apresentando seu depoimento.....	159
Figura 50 — Estudantes apresentando vídeos e canções.....	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Dissertação de Mestrado: Literatura Afro-brasileira e Identidade: proposta de Sequência Didática para o Ensino Fundamental II.....	22
Quadro 2 — Dissertação de Mestrado: A Cor da Ternura: rompendo o silêncio e desvelando o racismo no contexto escola.....	24
Quadro 3 — Dissertação de mestrado: Cadernos Negros na escola: leitura literária de contos afro-brasileiros.....	25
Quadro 4 — Dissertação de Mestrado: Leitura africana e afro-brasileira no Ensino Fundamental: uma proposta de letramento literário.....	27
Quadro 5 — Dissertação de Mestrado: literatura infantojuvenil afro-brasileira: identidade cultural e representatividade negra em <i>Histórias da Preta</i> , de Heloisa Pires Lima.....	28

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	REVISÃO DA LITERATURA.....	22
3	RACISMO E AS DESIGUALDADES SOCIAIS NO BRASIL.....	30
	3.1 O Movimento Negro Educador e a Lei 10.639: uma possibilidade de transformar a cultura escolar.....	34
	3.2 Literatura: um caminho para a reflexão sociocultural sob a ótica de Antônio Cândido e Paulo Freire.....	40
	3.2.1 A importância da literatura na formação humana.....	40
	3.2.2 Leitura literária no espaço escolar.....	45
4	A LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA NA SALA DE AULA: A REIVINDICAÇÃO DE UM ESPAÇO.....	53
	4.1 Conceição Evaristo, Elizandra Souza e Mel Duarte: erguendo a voz feminina negra na sala de aula.....	59
	4.1.1 <i>Insubmissas lágrimas de mulheres</i> : o conto “Rose Dusreis”, de Conceição Evaristo.....	62
	4.1.2 <i>Filha do fogo</i> : o conto “Com tradição”, de Elizandra Souza.....	69
	4.1.3 Negra, Nua, Crua: os poemas “Não desiste” e “Elas por elas”, de Mel Duarte.....	77
5	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	85
	5.1 A pesquisa-ação.....	85
	5.1.1 Público-alvo.....	86
	5.2 Das etapas: sequência básica de letramento literário na escola e estratégias de leitura.....	92
	5.2.1 Da organização e aplicação da sequência didática.....	98
6	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	100
	6.1 Encontro 1 — Explicação do projeto aos estudantes.....	100
	6.2 Encontro 2 — Motivação.....	101
	6.3 Encontro 3 — Introdução.....	110
	6.4 Encontro 4 — Leitura do conto “Rose Dusreis”, de Conceição Evaristo.....	118
	6.5 Encontro 5 — Leitura do conto “Com tradição”, de Elizandra Souza.....	134
	6.6 Encontro 6 — Leitura dos poemas “Não desiste” e “Elas por elas”, de Mel Duarte.....	147

6.7	Encontro 7 — Interpretação Final.....	157
6.7.1	Questionário autoavaliativo.....	162
7	CADERNO PEDAGÓGICO.....	166
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
	REFERÊNCIAS.....	172
	APÊNDICE A — Questionário autoavaliativo.....	174
	ANEXO A — Infográfico com dados da violência e desigualdade racial no Brasil em 2020.....	176
	ANEXO B — Modelo de autorização da gestão escolar.....	177
	ANEXO C — Modelo de autorização das/os responsáveis pelos participantes da pesquisa.....	179

1 INTRODUÇÃO

Escolhi muito cedo o meu lugar no mundo. As circunstâncias históricas, sociais e econômicas puseram-me em um determinado lugar. Fiz desse lugar a minha existência, pois ele construiu a minha identidade e subjetividade.

Sou filho de um trabalhador e de uma trabalhadora do campo que migraram com três filhos ainda crianças de Afonso Cláudio/ES, em 1977, para um bairro de periferia em Cariacica. Ali nasci, em 1985, e cresci, sendo o quarto filho, caçula. Diferentemente do que fazia na área rural, meu pai exerceu o ofício de pedreiro. Minha mãe tornou-se trabalhadora doméstica ou, como ela dizia, trabalhadora de “casa de família”. Ainda criança, desconfiava de que algo poderia estar errado com o eco dessa expressão, muito usada naquela época por empregadas domésticas. Anos mais tarde, compreendi como a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2011, p. 19), pois logo compreendi que “casa de família” demarcava um lugar de classe e de gênero, com um significado social, histórico e econômico imensos. Na periferia, aprende-se muito cedo a ler o mundo. E isso é uma questão de sobrevivência.

Assim, estudar tornou-se para mim uma chance de sobrevivência. Aos sete anos, fui matriculado na EEEF Ventino da Costa Brandão — escola da rede pública estadual, localizada em Cariacica. Após as séries iniciais, cursei o Ensino Fundamental e Médio na EEEM Hunney Everest Piovesan, também uma escola da rede pública estadual, localizada em Cariacica.

Durante o Ensino Médio, notei que a escola poderia revolucionar uma sociedade, proporcionando mais igualdade e justiça, coisas que me faltavam e me indignavam. Decidi, portanto, com consciência e responsabilidade, que ficaria por muito tempo dentro de uma escola: escolhi que seria professor de Língua Portuguesa.

Em 2006, ingressei no curso de Letras — Língua Portuguesa da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), fato que representou muito para mim, pois o filho caçula do pedreiro e da empregada doméstica, agora dividia também o espaço acadêmico com os filhos da “casa de família”. Infelizmente, minha mãe, incentivadora da minha formação acadêmica, não pôde ver a minha conclusão do curso, pois falecera vítima de bala

perdida no bairro em que morávamos, em Cariacica. Esse episódio, sentimentalmente marcante em minha vida, é o que também delinea este trabalho e toda minha formação acadêmica, pois ele define o lugar ausente de igualdade social de onde venho e me motiva a compreender os fatos sociais.

Em 2010, com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado *O eu lírico feminino no cancionário de Chico Buarque*, concluí a graduação. Simultaneamente, tomei posse no cargo de professor de Língua Portuguesa na Prefeitura Municipal de Cariacica. E fiz da sala de aula o meu campo de batalha e de resistência.

Em 2020, ingressei no Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), ofertado pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), *campus* de Vitória, para conhecer e entender um pouco mais sobre os desafios de se ofertar uma educação pública de qualidade aos usuários do serviço público. Muitas indagações me motivaram a essa busca: o que escola pode fazer para fomentar a igualdade nas relações humanas? Como construir uma escola antirracista? Como as aulas de Língua Portuguesa podem contribuir para a efetivação da Lei 10.639/03, que alterou a lei de diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, especialmente nas aulas de literatura? Como os docentes de Língua Portuguesa, especialmente do Ensino Fundamental II, podem possibilitar o desenvolvimento da formação do leitor autônomo e crítico? Como discutir, durante as aulas de Língua Portuguesa, a interseccionalidade entre gênero, classe e raça? Por que os livros presentes nas bibliotecas das escolas não trazem personagens negras como protagonistas? Por que, muitas vezes, os estudantes negros e negras não se identificam como negros? Por que a escola adota o silêncio sobre as questões étnicas? Como se configura a identidade da mulher negra na literatura que chega às escolas? Como a escola se interessa pela autoestima do estudante negro e, particularmente, como se interessa pela autoestima das meninas negras no espaço escolar?

Durante a realização do ProfLetras, destaco especialmente a riqueza de contribuições das disciplinas “Texto e Ensino”, “Literatura e Ensino” e “Leitura e Ensino”, que, aliando a teoria à prática, deram-me as oportunidades de reflexão que tanto busquei durante meus dez anos exercendo o magistério. Essas disciplinas demonstraram não só a importância,

mas também os caminhos para formar leitores no Ensino Fundamental II. Ademais, mostraram-me a necessidade de incluir a literatura na sala de aula, com amparo teórico e metodológico. Nessas reflexões, pude rever as minhas práticas de ensino de leitura literária na sala de aula, que já beiravam ao mecanicismo e à artificialidade. A rotina escolar, a baixa remuneração e as péssimas condições de trabalho do docente da Educação Básica criam tentáculos que nos prendem na mediocridade e na inércia. Muitas vezes, apenas executamos o nosso trabalho sem refletir sobre nossa prática.

Compreendi, durante o mestrado, que se conscientizar e romper esse ciclo vicioso é urgente, tanto para que o docente possa crescer profissionalmente, quanto para que a literatura encontre mais espaço na sala de aula e, com isso, garantir aos estudantes e suas famílias o direito a uma educação de qualidade.

Todas as discussões realizadas durante esse percurso nas aulas do Mestrado, atreladas ao meu percurso pessoal e da graduação em Letras, levaram-me ao reencontro com a literatura. Assim, surgiu a hipótese desta pesquisa de que a presença da literatura de vertente negro-brasileira na sala de aula possa ser um instrumento para contribuir com a aplicabilidade da Lei 10.639/03. E ainda: que a presença da literatura negra feminina na escola possa ser um instrumento para ampliar a discussão na sala de aula para a interseccionalidade entre raça, classe e gênero¹ e, talvez, estimular a identidade positiva e a autoestima da aluna negra na sala de aula. Com isso, encontramos nas autoras Conceição Evaristo, Elizandra Souza e Mel Duarte, um *corpus* que abarca os objetivos de pesquisa. A escolha dessas três autoras deve-se ao fato de encontrarmos nos contos e poemas selecionados para este trabalho não só as peculiaridades da literatura negro-brasileira, mas também a figura da mulher negra e sua subjetividade, seu empoderamento e a representação de uma identidade positiva.

Ademais, as três escritoras possuem uma origem humilde e um olhar a partir da periferia dos centros urbanos, representando a voz das camadas populares brasileiras, o que coaduna com a proposta deste trabalho².

¹Por razões metodológicas e de delimitação do tema, ao fazermos menção à palavra “gênero” neste trabalho, que é ampla, estamos nos referindo apenas ao “gênero mulher”, sobretudo à mulher negra.

²Há inúmeras autoras e autores da literatura da vertente negro-brasileira da literatura que podem ser lidos e debatidos em sala de aula. As três autoras que constituem o *corpus* deste trabalho demonstram e ilustram de que maneira a literatura negro-brasileira pode estar presente na sala de

Desse modo, para verificar e/ou testar a hipótese de que ações que envolvam a literatura podem contribuir com o estudo da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana” nas aulas de Língua Portuguesa, a partir da leitura dos referenciais teóricos e da realização da revisão da literatura, esta pesquisa apresenta como escopo:

Objetivo geral: promover a prática de leitura literária de vertente negro-brasileira em sala de aula, por meio de uma sequência didática, a fim de contribuir para a eficácia na aplicabilidade da Lei 10.639/03.

Objetivos específicos:

- a) Oportunizar aos estudantes a leitura de obras literárias de autoras negras;
- b) Estimular a formação do leitor autônomo e crítico e a fruição estética do texto literário;
- c) Fomentar a leitura dentro e fora do ambiente escolar;
- d) Promover discussões e debates sobre as relações étnico-raciais, de classe e de gênero por meio da leitura literária negra feminina;
- e) Produzir um caderno pedagógico com sugestões para docentes de como trabalhar o tema, a partir da sequência didática aplicada.

As justificativas deste trabalho, aplicado e desenvolvido em uma escola de Ensino Fundamental no município de Cariacica/ES, surgem devido a ausência de orientações metodológicas sobre como desenvolver práticas de reeducação para as relações étnico-raciais e de gênero. Embora tenhamos nos amparado no Currículo do Estado do Espírito Santo e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), bem como pelo Regimento Comum da Rede Municipal de Ensino de Cariacica (2018) — que assume como um dos seus princípios e fins da educação pública os ideais de liberdade e de solidariedade humana, bem como a valorização das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes e o combate ao racismo e à discriminação — salientamos, naturalmente, que nenhum desses documentos orienta sobre como devem ocorrer as práticas de ensino no que concerne à temática da educação para as relações étnico-raciais e de gênero. De igual modo, a Lei 10.639/03, que constitui a espinha dorsal deste trabalho, devido ao seu objetivo de romper com um possível silêncio e apagamento da identidade afro-brasileira nos espaços escolares, também exige a criação de

aula. Logo, a sequência didática produzida neste trabalho pode ser utilizada também para outras escritoras e escritores desta mesma vertente de literatura, com as adaptações necessárias.

estratégias pedagógicas para a sua aplicação nas aulas de Língua Portuguesa. É nesse sentido, portanto, que nossa pesquisa propõe uma sequência didática de leitura a partir de autoras negras que abordam as questões raciais e de gênero como estratégia metodológica para desenvolver a educação para as relações étnico-raciais e gênero.

Vale destacar que em 2008, a promulgação da Lei 11.645 ampliou a Lei 10.639/03 para incluir a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. Por uma necessidade de recorte temático, de procedimento metodológico, e por entendermos que as demandas dos povos indígenas e do povo negro possuem características particulares e que requerem conceitos teóricos distintos que extrapolam o espaço deste trabalho, nossa pesquisa ampara-se somente na Lei 10.639/03. Todavia, destacamos a importância da contribuição dos povos indígenas para a História do Brasil e a necessidade urgente de se resgatar a identidade desses povos na sala de aula, que sofreram e ainda sofrem com o genocídio e a invasão de suas terras movidas pelas atrocidades capitalistas, como o garimpo e o agronegócio. Assim, se é urgente e obrigatória a aplicação da Lei 10.639/03 nas práticas pedagógicas, é igualmente indispensável e obrigatório o resgate da identidade indígena no espaço escolar por meio da aplicação da Lei 11.645/2008.

Desse modo, tomando como referência a Lei 10.639/03, após 20 anos de sua promulgação, percebem-se ainda problemas com a aplicabilidade do documento nas práticas escolares em muitos estabelecimentos de ensino que ainda não desenvolveram estratégias sólidas para a sua efetivação. Por essa razão, muitas escolas permanecem com sua cultura escolar ancorada apenas nos valores europeus, dando a falsa ideia aos estudantes de ser essa a referência exclusiva de história, de sociedade e de cultura, criando o mito de uma “história única”. De acordo com a autora africana Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 26), essa valorização de uma história que tende a ser única oferece muitos perigos, já que a “história única cria estereótipos, e o problema com estereótipos não é que sejam mentiras, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história”. E a consequência da história única, segundo a autora, é que ela elimina a dignidade das pessoas, não reconhecendo os valores de humanidade e enfatizando como as pessoas são diferentes, e não como são parecidas.

É nesse contexto, assim, de valorização de uma história única (a do colonizador), que a escola tem direcionado suas práticas pedagógicas. Tristemente, esse cenário extrapola os muros das unidades de ensino e, dialeticamente, esbarra-se em uma sociedade marcadamente racista, trazendo consequências graves para o povo negro, e para toda a sociedade. De acordo com a filósofa Djamila Ribeiro (2019), os negros representam 55,8% da população brasileira e são 71,5% das pessoas assassinadas. Em 2020, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública também apresentou dados alarmantes sobre a violência e desigualdade racial no Brasil. De acordo com o Fórum, entre 2008 e 2018, houve um aumento de 11,5% no número de homicídios de pessoas negras. Com relação às mulheres negras também houve um aumento de 12,4% no número de homicídios. Chama atenção que, nesse mesmo período, os homicídios de pessoas não-negras caíram 12%, e os homicídios de mulheres não-negras caíram 11,7% (vide gráfico completo — anexo A).

Diante desses fatos, é chocante o silêncio das escolas diante da desigualdade étnica no Brasil e a ausência de alternativas pedagógicas para cumprir com a obrigatoriedade da Lei 10.639/03. Para Cavalleiro (2021), esse silêncio no espaço escolar é uma estratégia para evitar o conflito étnico. Esse debate permanece ausente nas pautas das reuniões pedagógicas e dos planejamentos escolares. De acordo com Cavalleiro (2021), a convivência multiétnica na escola não é levada em consideração, que observou, por oito meses, como estudantes e docentes lidavam com as diferenças raciais em uma pré-escola municipal de um bairro de classe média em São Paulo. A pesquisadora afirmou que muitas atitudes na escola podem repercutir negativamente na autoestima das crianças e adolescentes negros, expondo-os à humilhação. Geralmente, a dinâmica da escola, centrada em estereótipos, pode oferecer um tratamento distinto e mais afetivo com os estudantes brancos.

Cavalleiro (2021) relata, por exemplo, que durante sua observação do cotidiano escolar na pré-escola pública de São Paulo, ouviu comentários avassaladores para a subjetividade das crianças negras. Em seus registros de observação, a pesquisadora afirma que os comentários, muitas vezes, eram de docentes solicitando às crianças negras que suas “mães amarrassem seus cabelos antes de ir para a escola a fim de evitar a proliferação de piolhos” e, também, comentários desses profissionais dizendo que iriam “levar determinada criança para casa de tão linda”, sendo essas crianças

receptoras de elogios sempre crianças brancas. Para Cavalleiro (2021), é esse silêncio sobre o preconceito que pode levar a criança negra a entender o seu grupo étnico como inferior. E o contrário também acontece, pois essa “ausência de informação pode representar para a criança branca a ideia de pertencer a um grupo étnico superior, visto que essa ideia é muito difundida pela sociedade de modo implícito e até mesmo explícito” (CAVALLEIRO, 2021, p. 86). Assim, o incômodo de lidar com as questões étnicas oferece aos docentes a falsa ideia de que ignorar seja uma solução aceitável. Ou seja, o silêncio surge como uma alternativa para que o conflito seja extinto do espaço escolar, permitindo assim que a vítima o naturalize, deturpando a realidade.

Importante frisar que não se trata aqui de culpar as escolas e os profissionais da educação pela existência do racismo na sociedade brasileira e, tampouco, dizer que o racismo só ocorre dentro dos muros da escola. O que se discute, diga-se, é como a escola pode ser uma grande aliada no combate ao racismo e na promoção da igualdade — seja ela de classe, raça ou de gênero. Logo, o silêncio sobre o conflito étnico não pode ser alternativa. No cotidiano escolar é necessária uma postura antirracista para a erradicação do preconceito. Os grupos que na escola são atingidos pelo preconceito precisam de possibilidades para reconquistar uma identidade positiva.

Desse modo, a fim de rompermos com todo esse silenciamento, que também perpassa as questões de gênero e de classe, acreditamos que, a partir de um arcabouço teórico e metodológico, as práticas de leitura literária feminina negro-brasileira na sala de aula, proposta desta pesquisa, talvez possam contribuir tanto para a aplicabilidade da Lei 10.639/03 quanto para o desenvolvimento da formação do leitor autônomo e crítico no Ensino Fundamental II, com vistas a estimular a valorização da identidade e da cultura afro-brasileira no ambiente escolar, bem como estimular a desconstrução de estereótipos e de preconceitos ligados às diferenças étnico-raciais, de gênero e classe.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Realizamos uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) a fim de encontrar trabalhos que pudessem dialogar com esta pesquisa. Os descritores que utilizamos na busca foram “literatura negro-brasileira contemporânea” e “cultura escolar”. O foco de nossa busca considerou o recorte temporal a partir do ano de 2013, data em que foi criado o Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (ProfLetras), do qual este projeto de pesquisa faz parte. Assim, esta pesquisa priorizou análise de dissertações desenvolvidas pelo mesmo Programa de Mestrado, uma vez que essas dissertações são concentradas nas práticas de docência em sala de aula e revelam dados pertinentes sobre as escolas públicas brasileiras.

Ao utilizarmos em nossa busca os descritores e o ano supracitados, bem como o filtro *Grande Área do Conhecimento: Linguística, Letras e Artes*, encontramos o resultado de 2.661 trabalhos realizados. Desse total, a partir da leitura de alguns títulos, resumos e propostas metodológicas, selecionamos cinco dissertações que mais dialogam e contribuem com o desenvolvimento desta pesquisa:

Quadro 1 — Dissertação de Mestrado: Literatura Afro-brasileira e Identidade: proposta de Sequência Didática para o Ensino Fundamental II

Título	Literatura Afro-brasileira e Identidade: proposta de Sequência Didática para o Ensino Fundamental II
Autora	Anilda de Fátima Piva dos Santos
Local e Ano da defesa	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo – SP 2015, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras (Profletras).
Proposta	Estimular, com base na lei 10.639/2003, o interesse pela literatura afro-brasileira como ferramenta contra as diferenças étnico-raciais, a prática do racismo e a segregação no ambiente escolar, além de fomentar a prática cotidiana de leitura literária, do debate e do diálogo para formar leitores críticos.

Fonte: elaborado pelo autor (2021)

Nesta pesquisa, a autora utiliza práticas de leitura literária para dar eficácia à Lei 10.639/03. Ao introduzir a literatura afro-brasileira como estratégia pedagógica para combater o racismo e construir, afirmativamente, a identidade étnico-racial, Santos (2015) aplica o documento jurídico e, além disso, contribui para a transformação do ambiente escolar.

A autora desenvolve sua pesquisa a partir de uma ação metodológica em três etapas: análise de um questionário aplicado aos discentes e docentes sobre temas étnico-raciais; análise da percepção que os estudantes têm de si mesmos diante do “outro” e no espaço escolar; e, por fim, a terceira etapa que propõe aos discentes do 6º ano, do Ensino Fundamental II, um conjunto de atividades organizadas por meio de uma sequência didática, que possibilitou o resgate da identidade afro-brasileira, a partir da leitura do livro *Pretinha, eu?* (2008), de Júlio Emílio Braz.

Com a escolha dessa obra a pesquisadora objetivou discutir sobre a folclorização e as imagens estereotipadas que desqualificam os negros, com ênfase ao protagonismo e à construção afirmativa da identidade étnico-racial (Santos, 2015).

Assim como a pesquisa de Santos (2015), a nossa pesquisa também pretende refletir e discutir sobre o racismo, ampliando a discussão, contudo, para questões relacionadas a gênero e classe no ambiente escolar, por meio de práticas de leitura literária de vertente negro-brasileira, bem como garantir aos estudantes do Ensino Fundamental II a oportunidade de conhecer e debater sobre a população negra no Brasil, para além do imaginário estereotipado.

Dessa forma, esta pesquisa propõe expandir a discussão sobre o racismo realizada por Santos (2015) com base na Lei 10.639/03, uma vez que o interseccionamos com a pobreza e a identidade da mulher negra, questões nas quais Santos (2015) não adentrou, mas que julgamos importante abordar agora.

Quadro 2 — Dissertação de Mestrado: *A Cor da Ternura: rompendo o silêncio e desvelando o racismo no contexto escolar*.

Título	A Cor da Ternura: rompendo o silêncio e desvelando o racismo no contexto escolar
Autora	Jurandy Vitória de Almeida Costa
Local e Ano da defesa	Universidade do Estado da Bahia – UNEB – BA 2015, Departamento de Ciências Humanas, Campus V, Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras (Profletras).
Proposta	Contribuir com a renovação de práticas pedagógicas e proporcionar o desenvolvimento da formação do leitor crítico, a partir do texto literário afro-brasileiro.

Fonte: elaborado pelo autor (2021)

A autora, em sua dissertação, propõe o uso do discurso literário afro-brasileiro, a partir da temática do racismo e do preconceito, por meio da leitura da obra *A cor da Ternura* (1988), da autora Geni Guimarães, em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II. Com isso, a pesquisadora busca relacionar o tom de denúncia da obra literária com a prática cotidiana dos escolares.

Para Costa (2015), o rompimento de questões preconceituosas, sobretudo no ambiente escolar, pode ser possível por meio da efetivação da função humanizadora da literatura como sugerida por Antônio Cândido (2011). A proposta de intervenção pedagógica da pesquisadora, ainda, centra-se na perspectiva do letramento literário de Rildo Cosson (2012). Ao propor esse percurso para o ensino da literatura no ambiente escolar, ela busca despertar a consciência crítica e reflexiva dos discentes.

Assim como Jurandy Vitória de Almeida Costa, nosso trabalho reconhece o ambiente escolar como um espaço social responsável pela formação do leitor literário e do sujeito crítico. Ademais, assim como Costa (2015), esta pesquisa adota a perspectiva humanizadora da literatura proposta por Antônio Cândido, bem como a perspectiva de letramento literário de Rildo Cosson. Contudo, achamos necessário mesclar as estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998) com as etapas de leitura sugeridas por Cosson (2021). Ademais, o diferencial desta pesquisa consiste em usar um referencial

teórico da esfera do feminismo negro em consonância com conceitos literários para, assim como a pesquisa de Costa (2015), buscar contribuir com a renovação das práticas pedagógicas no sentido de ir além do debate teórico. Tal como Costa (2015), que em seu trabalho discute formas de combate ao racismo por meio do texto literário negro-brasileiro, esta pesquisa pretende ampliar essa discussão com foco na questão de gênero, ao trazer a mulher negra na literatura negro-brasileira como centro deste debate.

Quadro 3 — Dissertação de mestrado: Cadernos Negros na escola: leitura literária de contos afro-brasileiros.

Título	Cadernos Negros na escola: leitura literária de contos afro-brasileiros
Autor	Gilvan da Silva Jesus
Local e Ano da defesa	Universidade Federal de Sergipe – UFS – SE 2016, Campus Prof. Alberto Carvalho, Programa de Pós-graduação em Letras Profissional em Rede
Proposta	Discutir outras práticas de leitura, a fim de formar leitores competentes e proficientes sobre a história e cultura da população afro-brasileira e africana.

Fonte: elaborado pelo autor (2021)

A pesquisa de Jesus (2016) visa à formação de leitores competentes e proficientes acerca da História e Cultura da população afro-brasileira e africana, a partir de uma proposta pedagógica com os contos afro-brasileiros contidos nos *Cadernos Negros* volumes 32 e 34, publicados pelo grupo paulista Quilombhoje, e aplicada com 27 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II da rede municipal de Monte Santo — Bahia.

Em sua proposta de trabalho, o autor discute, em primeiro lugar, a importância da leitura na formação do leitor e, em seguida, apresenta discussões teóricas sobre a literatura afro-brasileira. Para o pesquisador, a literatura afro-brasileira constitui-se um agente promissor na desconstrução de estereótipos e no combate às práticas racistas e discriminatórias enfrentadas pela população negra.

Nosso trabalho em muito se aproxima da pesquisa de Jesus (2016) no que concerne às considerações teóricas e, especialmente, aproxima-se da hipótese do pesquisador de que a literatura afro-brasileira constitui uma ferramenta promissora no combate ao racismo. O percurso teórico da pesquisa divide-se em três seções que, respectivamente, tratam da *leitura literária e a formação de leitores críticos*; *leitura literária na escola e a formação do leitor*; e, por fim, *leitura dos contos afro-brasileiros selecionados pelo pesquisador para desconstruir estereótipos e racismo*. Partindo do pressuposto teórico humanizador e emancipador da literatura, o autor propõe aos sujeitos da pesquisa a leitura dos contos a “Infância de Daiane”, volume 32, de 2009, e “O anjo”, volume 34, de 2011, ambos dos Cadernos Negros, publicados pelo grupo paulista Quilombhoje. Para a efetivação da leitura, dividida em quatro etapas, Jesus (2016) prioriza a leitura de caráter interacionista, em que os estudantes são estimulados a refletir e agir responsivamente diante dos textos, possibilitando um pensamento crítico dos estudantes. Tal como o autor, nossa pesquisa pretende propor aos sujeitos participantes uma leitura crítica e autônoma, responsiva e sociointeracionista. Todavia, diferente de Jesus (2016), trazemos em nosso percurso teórico conceitos diferentes e agregadores do campo feminista, como a *sororidade* e a *dororidade*³, para compreendermos a literatura negro-brasileira de vertente feminina e aplicar na elaboração da sequência didática.

Desse modo, nossa proposta de leitura literária na escola para o desenvolvimento da formação do leitor crítico recorta uma produção literária específica da literatura negra produzida no Brasil: a feminina.

³De acordo com a teoria feminista, e, também, por uma perspectiva etimológica, a palavra *sororidade* deriva de sóror-irmãs, cujo conceito acadêmico e feminista designa a irmandade, o afeto e a união entre as mulheres. Já a palavra *dororidade*, criada pela escritora Vilma Piedade (2017), constitui uma ampliação do conceito de *sororidade*. Dentro também de uma perspectiva etimológica, a palavra *dororidade* vem de dor, derivado de *dolor*, em Latim, cujo significado é o sofrimento, a aflição e a mágoa. Segundo Piedade (2017), essa dor que a palavra *dororidade* conceitua abarca o dano físico, psicológico e moral das mulheres negras, já que, segundo a autora, somente a palavra *sororidade* pode não dar conta de abarcar a subjetividade da mulher negra, que sofre e convive com a dor do racismo.

Quadro 4 — Dissertação de Mestrado: Leitura africana e afro-brasileira no Ensino Fundamental: uma proposta de letramento literário.

Título	Leitura africana e afro-brasileira no Ensino Fundamental: uma proposta de letramento literário
Autora	Raquel de Souza Silva
Local e Ano da defesa	Universidade Estadual do Ceará – UECE – CE 2019, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras (Profletras).
Proposta	Desenvolver, a partir de sequências didáticas com contos africanos e afro-brasileiros, o letramento literário com jovens da Educação Básica com vistas à formação de leitores críticos.

Fonte: elaborado pelo autor (2021)

A proposta da pesquisa de Silva (2019) dialoga com esta pesquisa no que diz respeito ao uso da literatura negro-brasileira para a formação de leitores mais conscientes e críticos e, com isso, desconstruir estereótipos e preconceitos ligados às diferenças étnico-raciais e, no caso desta pesquisa, também de gênero.

Neste sentido, pretendemos demonstrar neste trabalho que as práticas de leitura literária no Ensino Fundamental II, por meio da literatura negro-brasileira, podem contribuir para a construção afirmativa da identidade étnico-racial.

Ademais, a autora, além de defender um projeto de resistência e enfrentamento aos discursos preconceituosos e excludentes, defende o lugar da literatura negro-brasileira como um meio pelo qual os sujeitos negros expressam sua própria subjetividade e experiências na sociedade.

Assim como Silva (2019), acreditamos que trazer essa literatura para a sala de aula possibilita aos estudantes o conhecimento de autoras e autores intelectualmente ativos e o reconhecimento de seus textos como representação artística de grupos sociais desprivilegiados. Com isso, essas vozes que costumam não ser ouvidas em nossa sociedade, podem ecoar dentro da sala de aula de forma que os estudantes se

identifiquem positivamente com elas, contribuindo para sua autoestima e para o sentimento de valorização.

Silva (2019) dialoga com as questões ligadas a gênero na obra de Conceição Evaristo e aplica essa discussão em sua sequência didática. Contudo, sentimos falta em sua pesquisa da presença de um arcabouço teórico mais robusto que tratasse da relação classe, raça e gênero. Sobre as questões de gênero, por exemplo, apesar de permear o conjunto de atividades, proposto pela autora, notamos que não foi usado nenhum aporte teórico feminista. Ao contrário do trabalho de Silva (2019), este ancora-se em teóricas feministas, como Bell Hooks, Sueli Carneiro, Carla Akotirene e Vilma Piedade, para analisar o *corpus* literário negro-brasileiro feminino, bem como se utiliza desse aporte na elaboração da proposta de sequência didática.

Quadro 5 — Dissertação de Mestrado: literatura infantojuvenil afro-brasileira: identidade cultural e representatividade negra em *Histórias da Preta*, de Heloisa Pires Lima.

Título	Literatura infantojuvenil afro-brasileira: identidade cultural e representatividade negra em <i>Histórias da Preta</i>, de Heloisa Pires Lima.
Autor	Maria Andreia dos Santos Silva Almeida.
Local e Ano da defesa	Universidade de Pernambuco – UPE – PE 2021, <i>Campus Garanhuns</i> , Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).
Proposta	Demonstrar a importância da oferta da literatura Infantojuvenil afro-brasileira em turmas do Ensino Fundamental II, de maneira que possa contribuir para o desenvolvimento de uma educação antirracista.

Fonte: elaborado pelo autor (2021)

Essa pesquisa contribui com esta porque busca demonstrar a importância de se ofertar a literatura negro-brasileira na sala de aula, no Ensino Fundamental II, como forma de colaborar para uma educação antirracista.

Os objetivos do trabalho da autora também vão ao encontro de nossos objetivos, ao pretender: desconstruir, por meio do texto literário negro-brasileiro, imagens negativas e

estereotipadas sobre o negro; por pretender implementar a Lei 10.639/03 no ambiente escolar. Contudo, nossa pesquisa pretende desconstruir imagens estereotipadas e negativas sobre a mulher negra e pobre, uma vez que buscamos destacá-la como vencedora e resistente.

Para atingir seus objetivos, a autora apresenta uma proposta de letramento literário a partir da pesquisa teórica de Rildo Cosson (2009). A proposta de Almeida (2021) consiste em sete sequências de ensino desenvolvidas a partir da obra literária afro-brasileira *Histórias da Preta* (2018), de Heloísa Pires Lima. E assim como pretendemos nesta pesquisa, a proposta de letramento literário da autora destacou a representação da identidade cultural e do protagonismo negro. Além disso, assim como Almeida (2021), pretendemos utilizar a sequência básica de letramento literário do teórico Rildo Cosson para aplicação de nossa sequência didática.

Destacamos, por fim, que as leituras realizadas das cinco dissertações aqui apresentadas, confirmaram a importância e a necessidade de se implementar, urgentemente, uma educação para as relações étnico-raciais tendo como base a Lei 10.639/03 e a presença da literatura negro-brasileira na sala de aula.

Desse modo, tivemos a oportunidade de colocar esta pesquisa em diálogo com outros trabalhos, entrar em contato com o olhar de outro pesquisador, preencher lacunas, bem como rever e repensar aspectos deste trabalho.

3 RACISMO E DESIGUALDADES SOCIAIS NO BRASIL

A sociedade brasileira centra-se em um sistema capitalista-patriarcal-de-supremacia branca. A competição, o consumo, a propriedade privada e o lucro ditam as relações humanas. Nesse sentido, a desigualdade racial e o machismo tornam-se a força motriz de um sistema que ataca o povo negro e as mulheres, em uma busca insana por poder, dinheiro e privilégios. Desde o início da História do Brasil, com a diáspora africana, assistimos à opressão e ao genocídio do povo negro pelo sistema econômico escravocrata, implementado pela Europa e, especialmente no Brasil, implementado por Portugal. Há mais de 500 anos no Brasil a população negra é vista, de forma estereotipada, como aquela que deve alimentar os privilégios dos brancos.

Conforme Abdias Nascimento (2016), em sua obra *O Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*, a importação de escravos era apenas para o fim de exploração econômica para gerar lucro ao colonizador. Taxados como sub-humanos, eles existiam apenas destinados à função na economia e, somente, tão somente, como força de trabalho. Tal fato, de acordo com o autor, fez com que os africanos escravizados sequer merecessem “consideração como seres humanos na continuidade da espécie no quadro da família organizada” (NASCIMENTO, p. 73, 2016). E nesse contexto desumano, as mulheres africanas, impedidas de constituir uma estrutura familiar estável, eram exploradas sexualmente pelo senhor escravocrata, o que, para o autor, “representa um dos aspectos mais repugnantes da classe de dirigentes portugueses”. E não são apenas lembranças de um passado remoto, pois como afirma Abdias Nascimento

O Brasil herdou de Portugal a estrutura patriarcal de família e o preço dessa herança foi pago pela mulher negra, não só durante a escravidão. Ainda nos dias de hoje, a mulher negra, por causa da sua condição de pobreza, ausência de *status* social, [sic] e total desamparo, continua a vítima fácil, vulnerável a qualquer agressão sexual do branco (NASCIMENTO, p. 73-74, 2016).

A afirmação de Abdias Nascimento (2016) vai ao encontro das estatísticas apresentadas pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2022), que confirmam que as mulheres negras foram as que mais sofreram violência de gênero no ano de 2021. Segundo essas estatísticas, do total de mulheres vítimas de feminicídio e vítimas de estupro e estupro de vulnerável, as mulheres negras representaram 62% e 52,2%, respectivamente. A imagem abaixo ilustra esses e outros dados preocupantes:

Figura 1 — Infográfico sobre a violência contra as pessoas negras no Brasil no ano de 2022



Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2022)

Essas estatísticas, ao lado de outras, como o alarmante número de que 72% de todos os homicídios no País no ano de 2022 foram de pessoas negras, demonstra-nos porque Abdias Nascimento intitulou sua obra de *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Assusta-nos saber que a primeira edição de sua obra data de 1976, isto é, há 46 anos o autor já denominava e denunciava o projeto de extermínio da população negra no Brasil, que até hoje ainda não cessou. Um extermínio que, às vezes, antes de ceifar primeiramente a vida dessa população que construiu o Brasil, ceifa o seu direito à alimentação, à proteção da infância, à proteção da maternidade, à moradia e à segurança.

Seguindo o mesmo rastro do tempo como o faz Abdias Nascimento (2016) em sua obra para discorrer sobre o extermínio da população negra brasileira, Gonzalez (1982) lança mão da História para compreender as relações étnicas no Brasil. De acordo com a autora, desde o período colonial até os dias de hoje, existe na sociedade brasileira uma clara divisão entre negros e brancos quanto ao acesso a um trabalho digno e a uma moradia digna, por exemplo. Segundo a autora, essa separação é muito bem demarcada entre o

grupo dominador, branco, e o grupo dominado, predominantemente constituído por pessoas negras. Gonzalez (1982) observa que o lugar do grupo branco dominante se traduz em moradias imensas, espaçosas, localizadas em locais privilegiados nos centros urbanos ou no campo e muito bem protegidas por distintas formas de policiamento. Essa proteção do grupo branco dominante remonta ao sistema de proteção colonial, desde os antigos feitores, capitães do mato, capangas etc., até a formalização da polícia pós-moderna que, supostamente, “protege” toda a população sem distinção de raça, classe e gênero.

É fundamental destacar que desde a casa-grande e o sobrado, o *modus operandi* do sistema social continua o mesmo, os critérios continuam os mesmos, e a falsa ideia de “democracia racial”, que segundo Nascimento (2016) ancora-se no mito de que todos são iguais no Brasil, só existe para alimentar e normalizar essa perversa exclusão e o extermínio do povo negro. É por meio dessa falsa narrativa que Gonzalez (1982) afirma que o lugar “natural” do negro, evidentemente, é o oposto do lugar “natural” do branco. Desde a senzala até as favelas, cortiços, bairros de periferia e conjuntos habitacionais dos dias de hoje, localizados em lugares afastados dos ricos, o critério tem sido sempre o mesmo: a divisão racial e sexual do trabalho. Assim, Gonzalez (1982) revela que no caso do grupo dominado, majoritariamente representado por pessoas negras, o que se percebe

são famílias inteiras amontoadas em cubículos, cujas condições de higiene e saúde são as mais precárias. Além disso, aqui também tem a presença policial; só que não é para proteger, mas para reprimir, violentar e amedrontar. É por aí que se entende que o outro lugar do negro sejam as prisões e os hospitais. A sistemática repressão policial, dado o seu caráter racista (segundo a polícia, todo o crioulo é marginal até que se prove o contrário), tem por objetivo próximo a imposição de uma submissão psicológica através do medo (GONZALEZ, 1982, p. 16).

Desde o processo violento de colonização empreendido por Portugal sobre o Brasil, a organização da sociedade brasileira baseou-se na divisão de classes e no racismo como a espinha dorsal de seu funcionamento. De acordo com Hasenbalg (1982, p. 88), para compreender as relações entre brancos e negros no Brasil é fundamental considerarmos a “coexistência entre racismo, industrialização e desenvolvimento capitalista”. Nesse contexto, vale destacar que a expansão europeia iniciada no século XV resultou no contato entre europeus brancos e populações não-brancas que iam sendo incorporadas ao mercado internacional. Assim, a partir desses contatos, povos inteiros foram incorporados aos domínios do colonizador, com migrações forçadas de trabalhadoras e

trabalhadores entre continentes e regiões e a “sujeição de populações de cor a sistemas repressivos de trabalho” (HASENBALG, 1982, p. 69). É nesse cerne que a justificativa do racismo encontra terreno fértil para a retroalimentação do sistema econômico, operando para beneficiar o sistema capitalista e oprimindo todas as trabalhadoras e trabalhadores, mas, sobretudo, trabalhadores negros e mulheres negras ao longo da História brasileira.

É nesse sentido que Hasenbalg (1982, p. 69) argumenta que o “racismo, cuja essência reside na negação total ou parcial da humanidade do negro e outros não-brancos, constitui a justificativa para exercitar o domínio sobre os povos de cor”. Segundo o sociólogo, ao longo da história, o conteúdo dessa justificativa variou, tendo principiado com uma visão religiosa do mundo que estabeleceu a distinção entre cristãos e pagãos. Hasenbalg observa que a partir do século XVIII, paradoxalmente, os ideais de “igualdade” e “liberdade” acentuaram a exclusão dos não-brancos do universalismo burguês e levou à necessidade de “reforçar a distinção entre homens e sub-homens (de cor)” (ibidem, p. 69). Já no século XIX, segundo o autor, o darwinismo social, o evolucionismo, as doutrinas do “racismo científico” e a ideia de missão civilizatória do homem branco surgem intrinsecamente à expansão imperialista dos países europeus.

Desse modo, o racismo, o preconceito e a discriminação raciais atuam interconectados com o sistema capitalista, sendo histórica e culturalmente implementados e manipulados pela classe dominante. Longe de serem apenas resquícios ou cicatrizes do passado, as práticas racistas do grupo social dominante ainda operam no presente e estão vinculadas aos benefícios materiais e simbólicos obtidos pelos brancos por meio da desqualificação competitiva do povo negro, bem como do seu genocídio. A esse respeito, Hasenbalg (1982) considera que a

raça, como atributo social e histórico elaborado, continua a funcionar como um dos critérios mais importantes na distribuição de pessoas na hierarquia social. Em outras palavras, a raça se relaciona fundamentalmente com um dos aspectos da reprodução das classes sociais, isto é, a distribuição dos indivíduos nas posições da estrutura de classes e dimensões distributivas da estratificação social (HASENBALG, 1982, p. 89-90).

Após 134 anos da abolição do sistema econômico escravocrata, as práticas racistas do grupo racial⁴ dominante ainda são determinantes na manutenção das desigualdades

⁴Importante destacar que o emprego da palavra “raça” ou “grupo racial” neste trabalho não corresponde a fatores biológicos como muito já se usou em séculos passados. A partir do século XX, com o surgimento da Antropologia e da Biologia, e também a partir da Segunda Guerra Mundial e o genocídio promovido pela

raciais contemporâneas no Brasil. E os efeitos das práticas discriminatórias de uma organização social racista e patriarcal, como a brasileira, também atuam impiedosamente na psiquê do sujeito negro e da mulher, desmotivando-os e criando o mecanismo psicológico da autossabotagem e baixa autoestima (SILVA, 1995, *apud* CAVALLEIRO, 2021). Esse sentimento de inferioridade normalizado pelo indivíduo negro dificulta a sua mobilidade social, já que esse sujeito internaliza uma imagem desfavorável de si. E, infelizmente, como aponta Hasenbalg (1982)

Essa visão negativa do negro começa a ser transmitida nos **textos escolares** e está presente numa estética racista veiculada permanentemente pelos meios de comunicação de massa, além de estar incorporada num conjunto de estereótipos e representações populares (HASENBALG, 1982, p. 91, grifo nosso).

Por essas razões, esta pesquisa promoveu a leitura literária feminina negro-brasileira na sala de aula, por meio de uma sequência didática, que, como consequência, estimulou a reflexão dos estudantes sobre o racismo nas práticas escolares e na sociedade, levando-os a uma compreensão mais crítica das relações sociais, que têm no heteropatriarcado de supremacia branca o agente causador das opressões de gênero, raça e classe. Assim, por meio da leitura da literatura negra feminina brasileira em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, com amparo na Lei 10.639/03, e à luz de conceitos como *interseccionalidade* e *sororidade* (AKOTIRENE, 2019), e *dororidade* (PIEIDADE, 2017) e por meio de estratégias de leitura (SOLÉ, 1998), propusemos ler, analisar e discutir com os estudantes como as tensões de gênero, raça e classe operam nos sujeitos étnicos femininos das escritoras Conceição Evaristo, Elizandra Souza e Mel Duarte.

3.1 O Movimento Negro Educador e a Lei 10.639: uma possibilidade de transformar a cultura escolar

O Movimento Negro, sobretudo a partir do século XIX, talvez seja a principal agência de luta pela igualdade racial no Brasil. Ao longo dos séculos, desde o período republicano, esse movimento “vem desenvolvendo diversas estratégias de luta pela inclusão social do negro e superação do racismo na sociedade brasileira”, consoante Domingues (2007,

Alemanha nazista, conforme apontado por Silvio de Almeida (2021, p. 31), esses eventos reforçaram o fato de que “raça é um elemento socialmente político, sem qualquer sentido fora do âmbito socioantropológico”. Assim, o emprego do termo “raça” nessa pesquisa é para apontar que ele ainda é utilizado politicamente para naturalizar as desigualdades e o genocídio de grupos socialmente considerados minoritários.

p.100). Tal luta por justiça, empreendida por esse movimento há séculos, revela o quanto o Brasil ainda não superou as desigualdades provocadas pelo conflito étnico, que desde sempre confere privilégios econômicos, sociais e educacionais à população branca, e exclui a população negra.

Segundo Nilma Lino Gomes (2012), o Movimento Negro, por meio de suas ações políticas, vem revertendo esse quadro de exclusão ao tentar reeducar a si próprio, o Estado, a sociedade e o campo educacional sobre as relações étnico-raciais no Brasil, seguindo no rumo da emancipação social. Tais avanços representam os verdadeiros propósitos da formação do Movimento Negro que, de acordo com Domingues (2007, p. 101-102), pode ser compreendido como

(...) a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (DOMINGUES, 2007, p. 101-102).

Como uma dessas importantes ações do Movimento Negro, destacamos a promulgação da Lei Federal nº 10.639, de janeiro de 2003, que alterou a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para estabelecer a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. Posteriormente, em 10 de março de 2008, essa lei sofreu mudança e foi alterada pela Lei nº 11.645, que inseriu no currículo a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura indígena. Conforme aponta Gomes (2012), a Lei nº 10.639/03 constitui uma vitória dentro das tantas reivindicações do Movimento Negro e sua promulgação se configura como um valioso instrumento para a desconstrução da desigualdade racial no Brasil, tal como para o combate ao racismo e ao preconceito dirigidos à população negra. Assim, um dos preceitos da Lei nº 10.639/03, em vigor desde 20 de novembro de 2003, determina que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de literatura e História Brasileira.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003).

Dessa forma, o objetivo da Lei 10.639, promulgada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003, para atender às reivindicações do Movimento Negro, é promover nas escolas públicas e privadas de todo o País a implementação de uma política antirracista, que possa proporcionar aos estudantes, docentes e a toda sociedade, a valorização e o resgate da história do povo negro, assim como as contribuições e influências da população negra nas esferas econômicas, culturais, sociais e política do Brasil. Cumpre salientar que a Lei 10.639/03 constitui uma importante ferramenta de resgate da autoestima da população negra brasileira, que além de ser o grupo que mais sofre com a exclusão econômica, sofre com o racismo que desqualifica sua humanidade (GONZALEZ; HASENBALG, 1982). A promulgação desse instrumento jurídico e pedagógico é indispensável para promover a formação integral do indivíduo para viver plenamente em sociedade. E como sabemos, essa formação integral plena foi negada à população negra no curso da História do Brasil, que durante vários séculos enfrentou obstáculos, discriminação e estereótipos para sua inserção nas esferas sociais, incluindo a esfera educacional.

A criação da lei, indubitavelmente, constitui um dos mais importantes avanços na garantia de direitos ao povo negro, pois atua diretamente no âmbito escolar como um instrumento fundamental na reeducação para as relações étnico-raciais. Ao tornar obrigatório o estudo da História da África e da Cultura Afro-Brasileira em todos os estabelecimentos oficiais de Ensino Fundamental e Médio, públicas e particulares, as escolas brasileiras têm a chance de modificar suas práticas pedagógicas e mitigar o comportamento racista na sociedade, rumo à emancipação social.

Contudo, apesar da promulgação da Lei 10.639/03 e da obrigatoriedade de sua aplicação, ainda é comum encontrar escolas que não tratam das relações étnico-raciais de forma sistematizada e contínua. Há um silêncio da escola diante dessas questões, tornando ineficiente a Lei 10.639/03 e, com isso, pouco se faz para transformar a cultura escolar, que ainda é centrada na valorização única e exclusiva da identidade europeia, criando, com isso, uma visão parcial da realidade e estereótipos.

Historicamente, como observa Fonseca (2007), a escola assumiu um viés ideológico embranquecido e, em alguns períodos da História do Brasil, inclusive, o autor destaca que crianças negras e em condições de escravas foram impedidas de frequentar a escola em algumas províncias no período do Brasil Império. Na província do Rio Grande do Sul, por exemplo, segundo Moacyr (1940, p. 431 apud FONSECA, 2007, p. 18, grifos nossos) é possível encontrar a seguinte determinação de uma lei de 1837: **“são proibidos de frequentar as escolas públicas: 1º. As pessoas que padecerem de moléstias contagiosas; 2º. Os escravos e pretos ainda que sejam livres ou libertos”**. Assim, de acordo com Fonseca (2007, p. 13), a historiografia educacional brasileira “concebe a escola como um espaço privilegiado do grupo racial representado pelos brancos”. Para o autor, o negro sempre foi vinculado na historiografia brasileira à condição social de escravo, ficando, assim, à margem do processo cultural, mesmo tendo um papel fundamental na história econômica do Brasil.

Ainda de acordo com o autor, os anos 1970 foram marcados pela produção de uma historiografia educacional fortemente influenciada pelas teorias marxistas. Houve, assim, uma grande valorização do contexto histórico, com ênfase nas questões políticas e econômicas. O antagonismo entre dominador-dominado, então, passou a constituir vários aspectos do fenômeno educacional. Todavia, conforme observa Fonseca (2007), esses reflexos da teoria marxista na história da educação, com destaque para as questões sociais, também acabaram por dissolver grupos sociais distintos, como os negros. Na oposição entre dominante-dominado, o povo negro foi diluído no âmbito das classes dominadas, sem ter sido consideradas suas necessidades específicas no bojo da educação e, em geral, na sociedade.

Em vista disso, Cavalleiro (2021) indaga em que medida a socialização, promovida atualmente nas escolas, contribui para a construção de uma sociedade que seja, de fato, uma democracia racial. A escola, para a pesquisadora, não cumpre sua responsabilidade ao se isentar diante do problema, já que o silêncio transmite preconceitos. Esse grande silêncio no espaço escolar, frente às diferenças étnicas, contribui para que os estudantes internalizem as relações étnico-raciais de forma equivocada. Os docentes, geralmente, evitam falar das questões étnicas, mesmo após a promulgação da Lei 10.639/03.

Para a autora, esse silêncio do docente, que muitas vezes não enxerga a escola como um lugar em que o conflito étnico também está presente, pode configurar um reforço para a manutenção do preconceito. Despreocupar-se com o convívio multiétnico na escola, além de colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores, colabora para que o estudante estereotipado internalize uma imagem negativa de si. O estudante negro, dessa forma, recebe da própria escola essa imagem de inferiorização, o que contribui para a distorção de sua identidade, com consequências psicológicas desastrosas. Silva (1995, p.46, *apud* CAVALLEIRO, 2021, p. 63), explica que

(...) a pior das consequências da ação do estereótipo é a autorrejeição e a rejeição ao seu outro igual, é esse ódio contra si, é esse ódio contra a si próprio que a ideologia coloca no oprimido, um tipo insidioso de inferiorização que resulta em desagregação individual e desmobilização coletiva (SILVA, 1995, p.46, *apud* CAVALLEIRO, 2021, p. 63).

Pela visão de Cavalleiro (2021), portanto, ao adotar o silenciamento diante das diferenças étnicas, a escola está vitimando os estudantes negros, comprometendo não só uma relação social justa, como também o desempenho saudável da personalidade dos discentes negros. Ademais, ao permanecer ao lado do silêncio, a escola promove o sentimento de superioridade nos estudantes brancos. Ninguém nasce com alta ou baixa autoestima, ela é internalizada a partir das relações históricas e sociais. Por vivermos uma forte hierarquização étnica no Brasil, os estudantes negros tendem a pensar que a sua invisibilidade e inferioridade são inerentes à sua personalidade. E o inverso acontece com os estudantes brancos, ao acreditarem que a sua suposta superioridade está intrínseca à sua psiquê (CAVALLEIRO, 2021).

É por esse modo, então, contrapondo-se ao silêncio da escola, do Estado e de tantas outras instituições no trato das questões étnico-raciais no Brasil, que entendemos o Movimento Negro como uma instância educadora cujas ações têm colaborado para modificar a cultura escolar em todo o País. Sem ficar “deitado em berço esplêndido” esperando que o Estado cumpra suas obrigações por imperativo legal, o Movimento Negro se comporta como o grande difusor intelectual organizado que, cada vez mais, por meio de suas ações sistematizadas e coletivas, tem promovido a educação para as relações étnico-raciais e, também, forçando o Estado a realizar ações por meio do seu crescente protagonismo intelectual e de suas reivindicações fundamentadas.

Dessa forma, como considera Ucelli *et al.* (2020), é inegável não reconhecer que o Brasil avançou em políticas públicas afirmativas nas últimas décadas, o que pode ser confirmado pela quantidade de legislação que garante direitos a serviços públicos de saúde e educação aos grupos historicamente excluídos, como indígenas e afrodescendentes. Com total participação do Movimento Negro, tais políticas foram criadas com o intuito de democratizar o acesso da população negra a oportunidades, bens e serviços públicos e privados. Entretanto, ainda de acordo com Ucelli *et al.* (2020), essas legislações, sobretudo a Lei 10.639/03, que é a base de apoio desta pesquisa, não são aplicadas e efetivadas. Somente a criação de leis não significa que, de fato, elas serão efetivadas dentro das escolas e na sociedade. Se apenas a criação de legislações fosse suficiente para garantir o direito na prática, a Lei Áurea, promulgada em 1888, por exemplo, já teria posto fim às desigualdades étnicas no Brasil. O desinteresse do Estado em acompanhar como as ações pedagógicas estão ocorrendo nas escolas para a efetiva aplicação da Lei 10.639/03 é, certamente, mais um “drible” na população negra para não garantir seus direitos.

Diante da importância da Lei 10.639/03 como ferramenta fundamental para alterar a cultura escolar no que se refere às questões étnicas, uma das problematizações levantadas por Ucelli *et al.* (2020) gira em torno de como os docentes vão proporcionar o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira aos estudantes já que, durante o período de formação acadêmica, não vivenciaram esse conhecimento. Tratar do assunto de forma simples na sala de aula, sem uma discussão sistematizada, apenas para cumprir a obrigação da matriz curricular, constitui uma das grandes falhas da aplicação do documento jurídico.

Desse modo, a realização desta pesquisa, cujas ações são desenvolver uma proposta de intervenção didática e produzir um caderno pedagógico para orientar docentes sobre como trabalhar a temática étnico-racial nas aulas de Língua Portuguesa, tem como foco contribuir com a alteração cultural da escola. Ao propormos a prática pedagógica de leitura do texto literário feminino negro-brasileiro, almejamos não só efetivar a Lei 10.639/03, mas também possibilitar que o discente negro, sobretudo a aluna negra se sinta valorizada e respeitada em suas diferenças e nas diferenças do outro, uma vez que durante a realização da leitura compartilhada em sala de aula os estudantes debateram

os temas da leitura a partir da subjetividade da mulher negra (personagens) e fizeram vinculações com o cotidiano da escola e da sociedade. Ressalta-se ainda que, evidentemente, os discentes não negros, sujeitos também participantes do processo pedagógico, tiveram a oportunidade de serem reeducados para as relações étnico-raciais e de gênero, para que tenham o direito de conviver de forma mais harmoniosa e consciente com a diversidade étnica, além de serem reorientados para a igualdade plena de direitos entre homens e mulheres. Como revela Cavalleiro (2021), a noção positiva acerca da educação étnico-racial deve acompanhar o indivíduo desde a infância. É fundamental, assim, observar e sempre reavaliar o processo de socialização desenvolvido no espaço escolar, que segue ignorando essa questão e a luta do Movimento Negro. É preciso educar para a igualdade.

Nesse cerne, acreditamos que as práticas de leitura literária feminina negro-brasileira na sala de aula têm muito a oferecer, pois pode ser uma ferramenta para ajudar na aplicabilidade da Lei 10.639/03 e, conseqüentemente, “quebrar” o silêncio escolar acerca das relações multiétnicas e estimular o resgate da autoestima da (o) estudante negra (o), com destaque para a relevância da mulher negra na formação da identidade nacional, o que, acreditamos, deveria ser também expresso na redação da Lei 10.639/03, em virtude das lutas e da resistência dessa mulher em toda a História do Brasil.

Com isso, ao inserirmos a literatura feminina negro-brasileira na sala de aula, pretendemos ajudar no resgate da história e da cultura da população africana e afro-brasileira, possibilitando aos discentes uma reflexão sobre as atitudes racistas e preconceituosas que ocorrem cotidianamente na sociedade e, que, frequentemente, ocorrem também dentro das escolas. Ademais, a presença da literatura negro-brasileira nas aulas de Língua Portuguesa pode estimular os estudantes negros a repensarem sua autoestima, uma vez que esse grupo são os que mais internalizam uma imagem negativa de si devido aos preconceitos sofridos.

3.2 Literatura: um caminho para a reflexão sociocultural sob a visão de Antônio Cândido e Paulo Freire

3.2.1 A importância da literatura na formação humana

A sociedade pós-moderna busca atribuir uma função imediatista a todas as coisas. E nela, algo só se torna valioso se atender com eficiência às exigências do sistema econômico, que a tudo quer monetizar. A literatura, portanto, assim como muitas outras expressões artísticas, é tratada como uma manifestação “inútil” e sem “valor imediato”, pois na visão mercadológica, em nada ela contribui para a manutenção e retroalimentação do sistema. Mas, a função da arte literária, inerente a ela, muito além de qualquer sistema econômico e do utilitarismo, está justamente na sua potência humanizadora, isto é, de tornar o homem mais humano e menos artificial.

O que é a literatura senão, ao lado da sua fruição estética, uma leitura do mundo a partir da palavra e vice-versa, constituída de “palavramundo” (FREIRE, 2011, p. 29)? E por isso, a leitura da literatura torna-se ainda mais relevante e urgente, uma vez que constitui o contrapeso do imediatismo e da artificialidade da vida pós-moderna, que oprime e adoece. Para Freire (2011),

Em uma sociedade que exclui dois terços de sua população e que impõe ainda profundas injustiças à grande parte do terço para o qual funciona, é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente sob o ângulo da luta política a que a compreensão científica do problema traz sua colaboração (FREIRE, 2011, p. 17).

Freire (2011), discorrendo sobre a importância do ato de ler, argumenta que a leitura se antecipa ou se alonga na inteligência do mundo. A leitura, assim, ultrapassa a decodificação pura da palavra escrita: é uma leitura do e para o mundo, transformadora e crítica. Ler, portanto, como diz a conhecida máxima freiriana, é compreender que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2011, p. 19-20). Para o teórico, o entendimento que se busca no texto a partir de sua leitura crítica implica relacioná-lo com a realidade. E, sobretudo, transformar a realidade, libertando-se.

Nesse cerne, ler criticamente é superar as amarras tradicionais e mecânicas que, não raro, constituem prática recorrente nas escolas públicas brasileiras. A memorização automática não significa apreender a significação de algo, tampouco apreender a verdadeira significação do mundo. No entanto, muitas práticas de leitura na sala de aula ainda adotam uma concepção artificial do ato de ler e não propõem um caminho para a

reflexão social e cultural, isto é, um caminho para a honesta formação humana do estudante na condição de sujeito da história.

De acordo com Freire (2011), muito da persistência dos docentes para que os estudantes “leiam” inúmeros textos, “reside na concepção errônea que às vezes temos do ato de ler” (FREIRE, 2011, p. 26). Essa concepção “equivocada” de leitura a qual Freire se refere trata-se da leitura obrigatória em sala de aula, com textos que são impostos aos estudantes e sem uma mediação crítica por parte do docente, tornando o ato de leitura um gesto automático e esvaziado de sentido. E tal concepção de leitura entremeia a questão de poder, pois a educação e, conseqüentemente, a prática de leitura na sala de aula, são de caráter intensamente políticos. Desse modo, Freire (2011) aponta para a impossibilidade de uma educação neutra que, muitas vezes, camufla-se na ideia de estar a serviço da humanidade, mas não passa de uma atitude política desprovida de significado educativo. Por isso, para o autor, “uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, desenvolvemos a atividade política” (FREIRE, 2011, p. 35).

Por esse viés, a educação é inseparável da política e é intrínseca às questões de poder. Nessa esteira, uma educação crítica e a leitura igualmente crítica, confrontam e desvelam a realidade como de fato ela é vivida pelos estudantes e educadores, e não como o poder dominante diz que ela é. Daí o papel da leitura, sobretudo da leitura literária, que, apesar de não ser um “remédio milagroso” contra todos os males do mundo, pode funcionar como um agente emancipador. O que os agentes e os mediadores da leitura têm de fazer (escola e docentes), segundo Freire (2011), então, é aclarar a visão de mundo dos estudantes, adotando em suas práticas pedagógicas um posicionamento político baseado em princípios que valorizam a igualdade, a justiça, a democracia e o desenvolvimento integral do sujeito. Entretanto, sabemos que nem sempre educadores e educadoras que defendem uma educação democrática adotam uma prática coerente com seu discurso. Quando o autoritarismo pedagógico ou a falsa ideia da “educação neutra” reverberam nas práticas de docência, elas empurram as classes populares, já exaustas pela opressão, cada vez mais para o abismo, e sem o “direito de dizer a sua palavra” (FREIRE, 2011, p. 38). Uma educação e uma mediação leitora que buscam a libertação e a emancipação dos estudantes só se concretizam se eles forem ouvidos, rompendo o silêncio que os mantêm aprisionados. Ora, como a escola, por exemplo, discursa contra o racismo e

mantém o estudante negro silenciado na sala de aula, como reflete Cavalleiro (2021)? Por que ele não é ouvido como protagonista? Por que sua identidade e subjetividade não são verdadeiramente escutadas no espaço escolar, mas aparecem nos documentos oficiais de ensino como obrigação pedagógica? Por que as práticas pedagógicas e a estrutura escolar, que constitui uma parte importante do sistema vigente, impedem a emancipação das classes e dos grupos sociais oprimidos?

Para Freire (2011) há uma tentativa elitista, por isso reacionária, de apagar a cultura do povo e as memórias de suas lutas. O racismo estrutural, internalizado nas estruturas sociais e propagador de estereótipos, e o mito da “democracia racial”, sustentado na falácia de que todos são iguais, novamente constituem exemplo de uma democracia doente, que será, nas palavras de Freire (2011), “tão mais ‘pura’ e perfeita quanto menos povo dela participe” (FREIRE, 2011, p. 45).

Dessa maneira, a presença da literatura e da leitura na escola, a partir do adentramento crítico do texto e da sua significação mais profunda, propiciando também uma experiência estética aos estudantes, deve acontecer de forma transformadora e desveladora da realidade. E, deve também ser um direito. O estudante tem o direito à leitura da literatura e, logo, tem o direito de compreender outras possibilidades de construção social e cultural.

Ao focalizar a relação da literatura com direitos humanos, Cândido (1995) aponta a arte literária como um direito que deve ser garantido a todos igualmente. O acesso das camadas mais pobres à literatura tem imbricações políticas e econômicas e, com isso, também afeta as questões dos direitos humanos, que têm como “pressuposto reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CÂNDIDO, 1995, p. 174). Contudo, contraditoriamente, para o teórico, a tendência é sempre achar que nossos direitos são mais urgentes que os do próximo. No atual estágio da humanidade é consenso afirmar que o próximo tem direito a certos bens fundamentais, que Cândido (1995, p. 175) denomina de “bens incompressíveis”, como casa, comida e saúde. “Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven” (CÂNDIDO, 1995, p. 174)? Desse modo, nem todos os direitos são compartilhados com o outro. De acordo com Cândido (1995),

Certos bens são obviamente incompressíveis, como o alimento, a casa, a roupa. Outros são compressíveis, como os cosméticos, os enfeites, as roupas supérfluas. Mas a fronteira entre ambos é muitas vezes difícil de fixar, mesmo quando pensamos nos que são considerados indispensáveis (CÂNDIDO, 1995, p.175).

A complexidade dessa reflexão apontada por Cândido (1995) está justamente em saber se não seriam também “bens incompressíveis” aqueles que, além de garantir a sobrevivência do corpo, garantem também a sobrevivência da alma. Pois se a saúde e a alimentação são direitos inegáveis, por que não os estender à arte e à literatura? Ou a fruição da arte e da literatura não é importante para o ser humano?

De acordo com Cândido (1995), o ser humano tem a necessidade de fabulação. Se o sonho, durante o sono, assegura a presença necessária da fantasia sem depender do desejo do homem, durante o estado de vigília a criação ficcional e poética habitam o imaginário humano. Desde a anedota, causos, revistas em quadrinhos, piadas, filmes, canções populares, telenovelas ou na leitura de um romance, a necessidade de representação do universo ficcional se manifesta em todos nós. Se a ficção, portanto, é tão presente na vida humana e tão essencial, a literatura entendida como uma necessidade universal “precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CÂNDIDO, 1995, p. 177).

Nesse sentido, ainda de acordo com Cândido (1995, p. 177), a literatura é um fator indispensável de humanização, pois “confirma o homem na sua humanidade”. Os valores positivos e negativos de uma sociedade estão presentes na manifestação literária. Por isso que, durante a História, a literatura tem sido usada como um mecanismo “poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (*ibidem*, p. 177).

A literatura cumpre um papel formativo da personalidade do indivíduo, o que, muitas vezes, torna-a perseguida pelo poder dominante, já que ela pode transcender normas estabelecidas e assustar as mentes conservadoras. Consoante Cândido (1995), também Todorov (2021) tece reflexões sobre o poder da literatura na formação humana, ao afirmar que

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver.

Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (TODOROV, 2021, p. 76).

Tal como Todorov (2021), a humanização definida por Cândido (1995), a qual a literatura tem o poder de revelar, consiste no

processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade da vida e dos seres, o cultivo do humor (CÂNDIDO, 1995, p. 182).

Portanto, como sugerido por Freire (2011), a clareza com que fazemos a educação e a mediação da leitura na sala de aula, isto é, o *para quê* e *por quê* fazemos a prática pedagógica, deve perseguir esse rastro de humanização que perpassa a literatura, sendo capaz de proporcionar e garantir o direito aos discentes de reorganizarem a mente, os sentimentos e a visão de mundo. Ao propormos nosso trabalho a partir da leitura da literatura negra feminina na sala de aula o fazemos para garantir aos estudantes o direito à fruição e o direito à humanização, de modo que se vejam representados na identidade e na subjetividade das personagens negras.

3.2.2 Leitura literária no espaço escolar

Desde muito tempo a literatura exerce um papel considerável no ensino. De acordo com Colomer (2007), esse papel preponderante da literatura no ensino, durante séculos, também se estendia à formação moral e à conscientização de uma cultura com raízes clássicas greco-latinas. Também de acordo com Zilberman (2009), essa busca pela presença da literatura na escola desde a Grécia Antiga até os dias de hoje, revela que herdamos dos gregos e dos romanos a ideia do processo de aprendizagem da literatura no espaço escolar.

Segundo Colomer (2007, p. 15), no entanto, mesmo a literatura estando presente na escola para cumprir diversas funções, isso não significa “que os alunos tenham se dedicado a ler obras literárias nas aulas, nem que a literatura lida fosse adequada à sua capacidade e interesse”. A presença da literatura na escola, por si só, e o pensamento consensual de especialistas e docentes de que ela é necessária na formação escolar dos

discentes, não faz com que a literatura seja lida pelos estudantes e, tampouco, que a literatura seja aplicada a partir de seu caráter de fruição. Geralmente, a presença da literatura na sala de aula se dá a partir de trechos de obras e fragmentos soltos, servindo apenas para práticas pedagógicas de análises morfológicas e sintáticas. Com isso, perde-se muito da literatura no que ela tem de oferecer sobre o seu universo ficcional e artístico, sendo resumida a exercícios mecânicos de gramática prescritiva.

Esse problema de ordem metodológica com a literatura deve-se a fatores sociais e externos à escola, mas também, deve-se à precarização da formação docente, deve-se à falta de espaços para leitura nas escolas, à ausência de bibliotecas e livros nas unidades de ensino, forçando os docentes a desenvolverem práticas pedagógicas restritas no que se refere ao ensino da literatura. Cosson (2015), assim como outros teóricos, atribui esse desaparecimento ou deficiência da literatura na escola a transformações de ordem social, pedagógica e teórica, e “a uma cristalização da formação humanista que sustentava essa tradição” (COSSON, 2015, p. 164-165).

Zilberman (2009), ao mapear a origem e a necessidade da literatura no espaço escolar, afirma que desde tempos remotos, por muitos séculos, a presença da literatura na escola não tinha como finalidade a formação de leitores e nem apreciadores da arte literária. Cabia à literatura, antes da Renascença, a tarefa de ensinar a linguagem verbal. Além disso, segundo a teórica, o ensino da literatura, que prevaleceu na educação durante muito tempo, tinha a finalidade de repassar regras e princípios aos futuros cidadãos. Nota-se, portanto, que desde muito tempo, o objetivo da literatura na escola não foi o de formar leitores. Em contrapartida, embora usada como instrumento para outros fins, a literatura sempre esteve dentro da escola, mesmo que, como já apontado por Colomer (2007), esse fato não signifique que a escola tenha formado leitores literários. E, de fato, a escola não formou leitores literários ou talvez tenha formado poucos, levando em consideração o espaço que a escola deve ocupar como agência de letramento e de formação humana.

Colomer (2007) destaca que a partir da segunda metade do século XX, as sociedades ocidentais sofreram grandes mudanças que deram origem às sociedades pós-industriais, tal qual conhecemos hoje. Essas transformações interferiram sobremaneira no ensino da literatura, pois as novas sociedades reformularam globalmente “a formação que

esperavam que a escola oferecesse aos seus cidadãos nesse contexto” (COLOMER, 2007, p. 20). As sociedades depositavam esperança de que o grande esforço escolar empreendido há mais de um século, baseado na constituição de um sistema educativo obrigatório, fosse capaz de atuar como um agente eficiente de culturalização e democratização social. Essa decepção generalizada, segundo Colomer (2007), coincidiu também com a constatação, no final da década de 1960, do fracasso de um público leitor. Assim, as diferenças entre as expectativas criadas e o resultado obtido obrigou que se analisassem as causas dessa distância e que se reconsiderasse o modelo de ensino cultural e linguístico oferecido pela escola. Nesse âmbito de um novo modelo educativo, os objetivos de ensino da literatura, que antes eram um dos pilares da formação escolar, ficaram confusos e se perderam.

No Brasil, a partir do final do século XX, o modelo educacional também sofreu impacto que afetou o ensino da literatura na escola até a atualidade. De acordo com Zilberman (2009), essa mudança atrelou-se às alterações na legislação brasileira, que, semelhante ao destacado por Colomer (2007), tais mudanças nos modelos da educação atenderam às transformações sociais, sobretudo no que se refere ao aumento da população urbana e ao acesso da classe baixa no processo produtivo. Para Zilberman (2009), esse novo cenário pressionou o Estado a aumentar o número de estabelecimentos educacionais, ampliar a faixa de escolarização obrigatória e, com isso, em termos quantitativos, equivocadamente, buscou-se garantir o sucesso do empreendimento. No bojo dessas transformações sociais, o novo panorama escolar que surgiu, sobretudo quanto ao direito de escolarização estendido às camadas populares, impactou na tradição escolar de ensino da literatura. De acordo com Zilberman (2009),

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 (ZILBERMAN, 2009, p. 15).

Desse modo, a nova clientela provinda das classes populares foi, de certo modo, privada de ser apresentada à literatura dentro do espaço escolar. Ao abandonar a tradição clássica de ensino literário, pressionada por imposições dos novos modelos sociais, a escola também não fez questão da presença da literatura que atendesse à nova clientela escolar. O direito à literatura que, conforme argumentado por Cândido (1995), constitui um

bem indispensável para satisfazer a necessidade humana de fantasia, foi negado às camadas populares recém-chegadas à escola.

Assim, ao longo do século XX, conforme Colomer (2007, p. 23), a escola foi pressionada pelo discurso social “moderno”. Tal discurso passou a conceber “o uso democratizado da leitura, livre de diretrizes formativas exercidas sobre todo tipo de textos”. Logo, o tradicional procedimento pedagógico da escola, antes centrado na “leitura como uma atividade de formação progressiva, guiada e realizada através de textos literários” (*Ibidem*, p. 23), foi alterado por novas concepções, o que modificou as práticas de leitura antes desenvolvidas nas escolas. Diante desse novo contexto de ensino, a escola mudou seus objetivos e o uso didático de livros. Deu-se, com isso, segundo Colomer (2007), por encerrada a preponderância literária no ensino linguístico. A teórica destaca, inclusive, a diversificação dos materiais escolares que passaram a incorporar a leitura de diversos textos sociais — jornais e revistas, publicidade, livros informativos, etc.

Por essa perspectiva, podemos considerar que a literatura permanece distante do espaço escolar e, sobretudo, distante das camadas mais populares. E a escola, nesse sentido, contribui para a essa reificação da literatura. Além disso, também os documentos oficiais, como a base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), por exemplo, dedicam pouco espaço ao trabalho formativo com a literatura na sala de aula, o que também contribui para o afastamento da literatura do espaço escolar.

A Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2017 para nortear a prática docente de todo o Ensino Básico do País, ratifica esse progressivo apagamento da literatura na formação escolar, que conforme apontado por Colomer (2007) e Zilberman (2009), já havia sido iniciado com o surgimento das sociedades pós-industriais. Porto e Porto (2018), ao avaliar sobre as perspectivas da literatura na BNCC (2017) criticam a concepção de ensino de literatura que subjaz o documento orientativo, que sequer faz menções claras para a abordagem da literatura e seus incontáveis gêneros. Com isso, para as autoras, o documento dá continuidade ao desprestígio com relação à formação de leitores de literatura:

E esse desprestígio está relacionado à ausência da literatura como componente curricular, reforçado ainda pelo desprestígio histórico e crescente no país da leitura literária como algo essencial à formação humana (PORTO; PORTO, 2018, p.18).

Por outro lado, apesar dessa escassez da leitura literária no espaço escolar, isso não significa o sepultamento da literatura. Para Antunes (2015), essa suposta crise da literatura não significa que ela não deva mais ser ensinada na sala de aula. Na verdade, de acordo com Antunes (2015), é justamente por causa dessas condições desfavoráveis em que se encontra a literatura, que ela se torna ainda mais urgente na sala de aula. Nesse mesmo sentido, Zilberman (2009) preconiza que ela deve constituir uma ferramenta de acesso das camadas populares para disputar seus lugares em igualdade com os grupos privilegiados. Nesse caso, a literatura pode se reinventar e assumir objetivos pragmáticos e profissionais, pois como aponta Zilberman (2009, p. 19), a literatura pode se camuflar como um desses saberes práticos que habilita um indivíduo “ao ingresso qualificado nas melhores universidades, nos melhores empregos, nos melhores segmentos da sociedade”. E mais do que isso, a presença da literatura na escola contribui para o desenvolvimento humano integral, sendo esse um dos objetivos gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Entre tantas contradições e indagações que envolvem o ensino de literatura, a própria BNCC, a despeito do pouco espaço reservado ao ensino da literatura em seu documento — conforme já apontado por Porto (2018) e Porto (2018) — preconiza a prática de leitura literária como fruição no Ensino Fundamental II traduzida em uma competência específica do componente curricular de Língua Portuguesa. O documento, em sua competência específica de número nove, garante aos estudantes do Ensino Fundamental II o direito de

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, **reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura** (BNCC, 2017, p. 87, grifo nosso).

Nesse mesmo sentido, também o Currículo do Espírito Santo (2018), Estado em que essa pesquisa foi aplicada, adota a mesma concepção de competência específica para o componente curricular de Língua Portuguesa quanto ao ensino de literatura como fruição. No Currículo espírito-santense, tal como descrito na BNCC, os estudantes do Ensino Fundamental II têm o direito de

(LPEF09) Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às

dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, **reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura** (CURRÍCULO DO ESPÍRITO SANTO, 2018, p. 310, grifo nosso).

Como é possível observar, mesmo que a literatura não se constitua um componente curricular obrigatório na BNCC e em outros currículos estaduais e municipais, e mesmo que tenha um espaço reduzido nesses documentos orientadores, bem como se dê com presença mais intensa no Ensino Fundamental I e menos intensa nas etapas seguintes, ainda podemos afirmar que a literatura suspira e resiste tanto nos documentos quanto nas escolas. Destarte, é importante destacarmos, de forma talvez otimista, que tal competência específica citada, ainda que tímida, respalda e insinua para um caminho metodológico de escolarização da literatura. É nessa proa, portanto, que esta pesquisa pode ter muito a contribuir, pois respaldada na BNCC, pretende promover a prática de leitura literária na sala de aula, com foco no seu papel “transformador e humanizador”.

No entanto, para promover a literatura na escola, é necessário convencer o estudante de que a literatura pode ser essencial para ele. Nesse processo, é necessário também que o docente seja, além de leitor, um profissional preparado para mediar e incentivar as práticas de leitura na sala de aula. Talvez esse seja o maior de desafio de *como* ler a literatura na escola. Para Antunes (2015), a formação do docente que seja também leitor e que esteja preparado para mediar as práticas de leitura na escola constituem fatores essenciais para o *como* a literatura será lida na sala de aula. Todavia, segundo o autor, existe um despreparo evidente, já que boa parte dos educadores adota métodos baseados na leitura obrigatória de obras clássicas acompanhada de noções sobre a história literária. Para que a prática de leitura literária na escola seja exitosa, Antunes (2015) sugere que

O professor deveria aproximar-se do aluno, sondar seu universo imaginário, dialogar com suas referências de vida e de cultura, por mais simples que sejam, e a partir daí estabelecer um roteiro de leitura que permita construir ou sistematizar o seu repertório, usando para isso ferramentas teóricas adaptadas que visem à aquisição da competência leitora (ANTUNES, 2015, p. 225).

Nesse caso, conforme apontado por Antunes (2015), o foco essencial do *como* ler literatura na escola está centrada na figura do *mediador* da leitura. E para o teórico, o êxito da mediação da leitura encontra-se no fato de os estudantes serem conquistados para a leitura autônoma e crítica das obras literárias, e não obrigados a lê-las a partir de

esquemas pré-construídos sem sua participação. Para o autor, assim, o papel do professor no que concerne à leitura na sala de aula é extremamente relevante, pois a ele cabe não somente repassar informações, e sim “construir algo com os alunos” (Ibidem, p. 227). De acordo com o autor, a função principal do professor nesse processo “será a de iluminar a obra, participando discretamente da busca do sentido com os alunos”.

Por esse mesmo viés, Cosson (2015) pontua a importância do docente de se constituir como mediador. Para ele, tal mediação deve envolver um conjunto de atividades: feiras literárias, exibição de filmes, oficinas de leitura, a dramatização de um conto, encontro com escritores, lançamento de livros, mural de exposições das produções dos estudantes, etc. Além disso, nesse papel importante de mediação, Cosson (2015) observa que o professor-mediador deve seguir alguns princípios, como: diversidade, sensibilidade, valorização da experiência e da contemplação, afetividade e fortalecimento da autoestima, a fim de propiciar ao estudante o desenvolvimento de suas potencialidades. Nesse processo, de acordo com o teórico, o professor deve também ser um leitor hábil e vislumbrado, pois é por meio da sua experiência em leitura que o professor-mediador pode estimular os estudantes com seu entusiasmo e bagagem de leitura. Essa característica do professor-mediador é essencial para que a leitura deixe de ser uma tarefa obrigatória e se torne um ato prazeroso.

Nesse âmbito, acerca das concepções da mediação da leitura literária, Cosson (2015) sugere algumas recomendações importantes: se por um lado, o professor-mediador deve ser um leitor entusiasmado, por outro, necessariamente, o estudante deve ter garantida sua autonomia de leitor frente ao texto literário, pois a formação do estudante leitor é o principal objetivo no ensino de literatura. Além disso, de acordo com Rildo Cosson (2015), para que o ensino de literatura seja eficiente, a escola deve atender a certas obrigações como órgão representativo do Estado, como: possuir uma biblioteca bem equipada, com livros de literatura diversos; bibliotecários preparados que possam promover o livro literário; docentes leitores com razoável fundamentação teórica e metodológica; programas de ensino que valorizem a literatura; e, principalmente, uma relação dialógica e respeitosa entre o professor e o estudante.

Em suma, de acordo com os pensamentos de Rildo Cosson (2015, p. 169), a “leitura literária na escola precisa ter objetivos e práticas bem definidos”. Ensinar a literatura na

escola não é simplesmente apresentar um conteúdo sobre literatura, tampouco se trata de uma atividade simples de lazer, desprovida de métodos de aprendizagem. Desta forma, esta pesquisa, que versa sobre a leitura literária no espaço escolar, valorizou o planejamento e o processo dialógico (e de mediação) entre professor e estudante. Acreditamos que apossar-se de alguns critérios e métodos, além de nosso vislumbre com a arte literária, é essencial para a efetiva escolarização da literatura.

4 A LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA NA SALA DE AULA: A REIVINDICAÇÃO DE UM ESPAÇO

A literatura brasileira possui muitas facetas e variações. A eclosão da personagem, do leitor e de autores e autoras negras vêm propondo alterações à literatura brasileira no modelo crítico-literário, com novas percepções classificatórias e aparato conceitual sobre as obras ficcionais (CUTI, 2010). Salientar essa vertente da literatura brasileira é também rasgar a mordaga em torno da questão racial no Brasil. Pois quando lançamos os olhos para a história da literatura brasileira, centrada nos modelos europeus devido ao processo de colonização do Brasil por Portugal, ainda é perceptível que a ideologia de hierarquia de raça permanece enraizada. A literatura, como forma de poder, é também um lugar em que a ideologia branca ocupou com exclusividade, ancorada na ideia estereotipada de supremacia racial. Em um país histórica e fortemente racista, como o Brasil, o impedimento de divisão de poder com o povo negro (e claro: também com os povos indígenas!) é enraizado em todos os espaços, não ficando de fora o espaço da literatura. Em um país etnicamente plural, a contribuição do povo negro à cultura e à História do Brasil é invisibilizada pela ideologia da hierarquia das raças. A escola, por exemplo, ao ignorar as questões étnicas ligadas à literatura na sala de aula, adotando o silêncio diante do estudante negro atinente às questões raciais, contribui para a negação intelectual e cultural do povo negro.

Para Cuti (2010), as escritoras e escritores nacionais, sobretudo os negros-brasileiros, por terem vivido essa segregação em seu aprendizado, cada vez mais, vêm se empenhando para romper o racismo enraizado na literatura. Apesar do silêncio das instituições de poder, uma produção literária vasta vem surgindo para reivindicar o direito da voz negra na literatura, já que um “país plural se manifesta no entrechoque das ideias e nos intercâmbios de pontos de vista” (CUTI, 2010, p. 13).

Os quatro primeiros séculos da produção literária no Brasil ficaram sob o domínio da literatura portuguesa, devido ao projeto colonial. Essa opressão política e econômica da metrópole portuguesa foi também estendida, evidentemente, para a esfera da literatura e a toda esfera cultural. Somente no século XIX, com o projeto literário do Romantismo e, mais tarde, com o projeto Modernista, é que surge um ideal de nacionalidade brasileira: a fauna, a flora, a geografia brasileira e o mito do índio como “bom selvagem” compuseram

os ingredientes da construção da identidade brasileira. No entanto, o negro não foi incluído nesse projeto de identidade encampado pela literatura. De forma alguma, de acordo com Almeida (2001, p. 97, *apud* EVARISTO, 2009, p. 21) “nem em termos líricos e idealizados, como ocorre com o índio de Alencar, o negro é associado à gênese do brasileiro”. Nesse contexto de construção de uma identidade brasileira pela literatura, a participação do negro nessa temática deu-se pelo ângulo do preconceito. A participação dos negros deu-se por um viés de inferiorização, com personagens secundários e sem humanidade. De acordo com Cuti (2010, p. 16) a “escravidão havia coisificado os africanos e sua descendência”, e a literatura também naturalizou esse processo.

A coisificação do negro em todas as esferas da sociedade e, como dito, também na literatura, constitui a base do preconceito que destrói a autoestima desse povo e gera vergonha do continente africano, que é sempre noticiado pela mídia, por um viés de estereótipo, como um continente miserável. Sob o prisma do preconceito, os atributos positivos da população negra são anulados e apagados — totalmente ou parcialmente. E é assim também, vale dizer, com as questões relativas a gênero. O preconceito racial e de gênero constituem fatores predominantes na avaliação antecipada do outro. Constituído de ideias vagas, baseado em uma percepção equivocada de uma pessoa e da própria realidade, o preconceito está enraizado nas pessoas não negras e entre os próprios negros (CUTI, 2010).

Com isso, de acordo com Cuti (2010), a discriminação contra o povo negro se reverbera no ato da criação literária. Via de regra, na história da literatura brasileira, as personagens negras são retratadas como seres inferiores e sem ocupar o lugar de protagonismo, constituindo-se meras caricaturas⁵ cuja presença só ocorre para destacar os atributos das personagens brancas. Ou, então, são embranquecidas para serem protagonistas: é o caso emblemático da obra abolicionista **Escrava Isaura** (1875), de Bernardo Guimarães, por exemplo, na qual a protagonista é uma mulher na condição de escrava, mas, descrita com traços fenotípicos de branca e educada pela senhora com os valores de uma educação europeia.

⁵De acordo com Cuti (2010, p. 88), a “Caricatura é uma personagem plana, sem complexidade e sem profundidade. Tem por base estereótipos. Em geral, serve para levar o leitor a reafirmar seus preconceitos e para fazê-lo experimentar a sensação relativa ao cômico”.

Contudo, com o “surgimento de leitores negros no horizonte de expectativa do autor, bem como uma crítica com tal característica” (CUTI, 2010, p. 28), muitas autoras e autores negros, cada um a partir de seu lugar de fala, vêm tecendo um discurso literário que representa suas identidades e subjetividades: trata-se da literatura *negro-brasileira*, conforme posicionamento de alguns teóricos, como Luiz Silva (Cutí); ou *afro-brasileira*, conforme posicionamento de outros, como Eduardo de Assis Duarte. A discussão em torno dessas nomenclaturas tem gerado controvérsias entre teóricos e críticos literários, assim como o reconhecimento da literatura negro-brasileira como uma vertente da literatura brasileira e os conceitos que a caracteriza.

Cutí (2010), por exemplo, argumenta que a produção literária das autoras e autores que se assumem como negros em seus textos deve adotar a nomenclatura *negro-brasileira*. Tal como o teórico, também acreditamos que a terminologia *negro-brasileira* representa com intensidade as particularidades e o lugar do discurso da voz negra. Sobretudo, especificamente no escopo desta pesquisa, o termo *negro-brasileira* para caracterizar essa determinada vertente da literatura vai ao encontro desta proposta, que pretendeu ouvir e refletir sobre a voz feminina negra na sala de aula, a partir da construção da subjetividade da mulher negra na produção literária de Conceição Evaristo, Elizandra Souza e Mel Duarte. Essas autoras, em suas produções artísticas, dialogam coletivamente sobre as idiosincrasias da voz negra-feminina do discurso e demarcam a peculiaridade de uma literatura negra-feminina produzida no Brasil: aqui entra em cena o direito de fala da mulher negra brasileira, que há muito teve sua voz silenciada pela opressão da voz branca.

Entendemos que o termo *afro-brasileira* para demarcar essa vertente de literatura produzida no Brasil pode abrandar a desigualdade racial no Brasil, trazendo consigo uma carga semântica mais generalizante. Nesse mesmo sentido, Cutí (2010) também considera que chamar de *afro* a produção literária *negro-brasileira* dá ênfase à origem continental de seus autores, o que pode desqualificar a literatura brasileira por meio da hierarquização de culturas. Para o teórico, os termos “afro-brasileiro” e “afrodescendente” insinuam um sutil retorno à África, o que pode eleger a literatura negro-brasileira como uma simples extensão da literatura africana. E isso, trocando em miúdos, “é como se só a produção de autores brancos coubesse compor a literatura do Brasil” (CUTI, 2010, p. 36), restando à produção de autoras e autores negros, obrigatoriamente, uma classificação

africana. Evidentemente, cumpre destacar que não se trata de negar a diáspora africana no seio da cultura brasileira, mas sim, questionar uma segregação velada: é só a literatura branca que representa a identidade brasileira? A literatura negra não representa a identidade do Brasil?

Entretanto, conforme mencionado, não há consenso entre os teóricos sobre tais terminologias. Duarte (2010), por exemplo, pondera que o uso da nomenclatura *afro-brasileira* é mais pertinente por abarcar com maior abrangência os discursos identitários “afrodescendentes”, já que muitas autoras e autores de pele clara, por exemplo, podem demarcar seu discurso literário a partir da perspectiva negra.

Independentemente da nomenclatura que se adote, essa vertente da literatura assume seu próprio horizonte de fala. A série *Cadernos Negros*, organizados pelo coletivo cultural Quilombhoje, em sua apresentação do número 1, emerge como um manifesto e ilustra bem o propósito dessa vertente literária:

Estamos no limiar de um novo tempo. Tempo de África, vida nova, mais justa e mais livre e, inspirados por ela, renascemos arrancando as máscaras brancas, pondo fim à imitação. Descobrimos a lavagem cerebral que nos poluía e estamos assumindo nossa negrura bela e forte. Estamos limpando nosso espírito das idéias [*sic*] que nos enfraquecem e que só servem aos que querem nos dominar e explorar (DUARTE, 2010, p.12 *apud* CN 1, 1978).

A apresentação do volume 1 dos *Cadernos Negros* afirma um olhar próprio do mundo e distinta da visão do branco, apropriando um lugar de fala que possa representar uma outra subjetividade e identidade. O discurso negro-brasileiro busca, então, romper com o comando embranquecido da fala e da escrita.

No que se refere aos elementos caracterizadores dessa vertente literária, apesar das controvérsias, Duarte (2010) destaca alguns elementos identificadores que contribuem para caracterizar a literatura *negro-brasileira* ou *afro-brasileira*, independente da nomenclatura adotada. Trata-se dos elementos **tema**, **autoria**, **ponto de vista**, **linguagem** e **público**.

Segundo Duarte (2010), o **tema** é um dos elementos que contribui para determinar a filiação de um texto à literatura negro-brasileira. Geralmente, o tema dessa vertente

abarca o resgate da história do povo negro na diáspora brasileira, constituindo-se de um engajamento contra a escravidão e suas sequelas e, também, da exaltação de heróis como Zumbi dos Palmares. A temática negro-brasileira contempla as tradições culturais ou religiosas africanas transplantadas para o Brasil, em que a riqueza de mitos e lendas são destaques. Na observação dessa temática, vale destacar como tema o orgulho e o resgate do vínculo com a ancestralidade africana. Na literatura negra feminina, por exemplo, foco desta pesquisa, a voz étnica feminina do discurso constantemente une-se às mulheres ancestrais para reforçar o empoderamento de suas vozes, num gesto de sororidade e identidade. No bojo dessa diversidade temática, vale destacar os temas da *miséria* e da *exclusão* que, de acordo com Duarte (2010, p. 8), situam-se na história contemporânea e “buscam trazer ao leitor os dramas vividos na modernidade brasileira”. E é assim, portanto, que o “subúrbio, a favela, a crítica ao preconceito e ao branqueamento, a marginalidade e a prisão” (DUARTE, 2010, p. 8) aparecem com força extrema na obra de Conceição Evaristo. Vale salientar, por fim, que essas temáticas não são obrigatórias para que uma obra literária seja classificada como negro-brasileira e, tampouco, pode ser considerada isoladamente. Para o teórico, a temática deve ser considerada em sua interação com outros fatores como *autoria* e o *ponto de vista*.

Com relação ao elemento **autoria**, Duarte (2010) o considera como um dos elementos mais controversos, pois envolve a observação de fatores biográficos ou fenotípicos. Alguns estudiosos, por exemplo, defendem uma literatura negro-brasileira de autoria branca. Por outro lado, há autores negros que não reivindicam a circunscrição das suas obras na vertente negro-brasileira. Em face dessa dicotomia, Duarte (2010) argumenta que a cor da pele e a condição social da escritora ou do escritor são fatores externos e que, por si só, não podem determinar a interpretação de um texto. Nesse caso, para o teórico, esse dado “exterior” deve ser compreendido como “uma constante discursiva integrada à materialidade da construção literária” (Ibidem, p. 9). De todo modo, o elemento *autoria* centra-se na relação entre o ato de escrever e a experiência de vida. Ser negra e mulher em um país racista e patriarcal, por exemplo, é uma experiência de existir completamente diferente de ser um homem branco, um homem negro ou uma mulher branca. É nesse sentido que a escritora Conceição Evaristo reivindica em sua produção literária o que ela denomina de *escrevivência*: trata-se de uma produção escrita marcada por uma “subjetividade construída, experimentada a partir da condição de homens negros e mulheres negras” (EVARISTO, 2009, p. 17) e, para a escritora, esse estatuto de

“**escrevivência** não pode ser lida como histórias para ninar os da casa-grande e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (Ibid., 2007, p. 21, apud DUARTE, 2010, p. 17, grifo da autora). Por outro lado, Duarte (2010) pondera que o elemento *autoria* deve relacionar-se intimamente ao *ponto de vista*.

Sobre o **ponto de vista**, segundo Duarte (2010), ele indica a visão de mundo autoral e o conjunto de valores adotados no texto, o que inclui até a seleção vocabular. Desse modo, de acordo com o teórico, os elementos *tema* e *autoria*, tomados isoladamente, são insuficientes para filiarmos um texto à vertente negro-brasileira. Ainda é indispensável uma visão de mundo identificada com as condições de existência do povo negro, sua história e cultura.

Com relação à **linguagem**, Duarte (2010) também a considera um elemento fundamental para determinar um texto como negro-brasileiro. Para além da fruição estética, a *linguagem* também expressa valores éticos, políticos, ideológicos e culturais sendo, portanto, um fator indispensável na identificação de um texto filiado à vertente negro-brasileira. Muitas vezes, inclusive, o vocabulário é que vai explicitar práticas linguísticas originárias da África e aglutinadas no processo de transposição cultural no Brasil. Além disso, a escolha vocabular também encadeia ritmos, entonações e uma semântica particular, pois toda escolha vocabular é revestida de ideologia. É nesse sentido, por exemplo, que os vocábulos *afro* e *negro* se inserem, pois eles guardam valores identitários e ideológicos distintos. Daí alguns autores optarem pelo termo *afro* e outros optarem pelo termo *negro* para se referirem às produções literárias. Importante destacar que na produção literária negro-brasileira há uma ruptura com o vocabulário ditado pelo branco, que, muitas vezes, é imbuído pelo viés do preconceito e da discriminação. Contra esse discurso hegemônico branco, o vocabulário negro-brasileiro surge para marcar seu espaço de também poder dizer ao seu público leitor.

O elemento **público**, assim, tal como os outros elementos citados, também é de grande relevância na compreensão do projeto literário negro-brasileiro. Para Duarte (2010), há uma intencionalidade discursiva que busca atingir uma recepção específica de um público leitor que deseja reafirmar a sua identidade e a elevar a sua autoestima. Nesse caso, conforme o teórico, o “sujeito que escreve é também o porta-voz da comunidade” (ibidem, p. 14), que busca reverter valores hegemônicos e combater estereótipos, atitude que vai

ao encontro do papel social dessa vertente na reconstrução da autoestima do público leitor. O grande desafio, talvez, reside na falta de hábito de leitura, principalmente no público infantojuvenil e nas camadas mais desfavorecidas da população. Ora, como planejar um texto para um leitor específico quando vivemos a crise da leitura? O direito à leitura de literatura é garantido às pessoas negras e pobres no Brasil (CÂNDIDO, 1995)? O texto negro-brasileiro, projetado a esse público é, de fato, lido por essa parcela da sociedade em plena era tecnológica? Esses desafios têm feito com que muitas autoras e autores negros se organizem em coletivos, saraus nas periferias, eventos, publicações independentes, *sites*, etc. A literatura negro-brasileira vai atrás do seu leitor, pois isso também é um elemento que a constitui.

Em suma, cumpre reforçar que é só a partir da concomitância desses cinco elementos — **temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público** — que podemos confirmar uma produção literária filiada à literatura de vertente negro-brasileira. Nenhum desses elementos propicia o pertencimento à literatura negro-brasileira se tomados de forma isolada, pois o que a constitui como tal é a correlação desses cinco fatores.

4.1 Conceição Evaristo, Elizandra Souza e Mel Duarte: erguendo a voz feminina negra na sala de aula

Desde muito cedo, ainda na infância, o heteropatriarcado impõe às mulheres o lugar da obediência e do “bom” comportamento, para que se tornem “boas” esposas e “boas” mães. As meninas, crianças, desde a tenra idade, internalizam que devem falar pouco e ouvir mais, porque é “feio” uma mulher “ousada”. Socialmente, a norma dominante impôs a falsa ideia, estereotipada, de que as mulheres “falam muito”, são “neuróticas”, “histéricas”, “loucas”, em uma tentativa de desqualificar e de silenciar a voz feminina. Além disso, as representações das mulheres criadas socialmente remontam ao discurso judaico-cristão, de que as mulheres “são feitas da costela de Adão”, o que as coloca em um lugar coadjuvante, de mera função e extensão masculina, como “propriedade do macho que mata as mulheres no cotidiano” (PIEDEDE, 2017, p. 29). Bell Hooks (2019), teórica feminista negro-estadunidense, revela que precisou erguer sua voz e construí-la desde cedo, para se fazer falar, metendo-se em conversas de adulto que não eram dirigidas a ela para responder a essa tentativa de silenciamento e sair do lugar de

apêndice do masculino. Segundo a autora, as punições para seus atos discursivos eram frequentes e elas

tinham o propósito de me silenciar – a criança, mais particularmente a criança menina. Se eu fosse um menino, eles teriam me encorajado a falar, acreditando que assim, algum dia, eu poderia ser chamado para pregar. Não havia nenhum “chamado” para garotas falantes, nenhum discurso recompensado e legitimado. As punições que eu recebia por “erguer a voz” pretendiam reprimir qualquer possibilidade de criar minha própria fala. Aquela fala deveria ser reprimida para que a “fala correta da feminilidade” emergisse (Hooks, 2019, p. 32).

Além desse silêncio ser imposto às meninas no ambiente doméstico, ele também está presente na sala de aula, já que o silêncio da escola frente aos assuntos de gênero e das relações étnico-raciais reafirma nas meninas negras, sobretudo, o medo de falar e de se impor, contribuindo para a baixa autoestima dessas estudantes. Para Hooks (2019), no entanto, as mulheres negras podem ser ouvidas, suas vozes não são silenciosas. O maior desafio para a mulher negra não é romper o silêncio da fala, segundo a teórica, mas fazer com que essa fala atraia ouvintes.

Semelhante a Hooks (2019) as escritoras brasileiras *Conceição Evaristo*, *Elizandra Souza* e *Mel Duarte* são vozes femininas negras que quebram a imposição do silêncio e compartilham da mesma voz étnica enunciativa: a mulher negra, empoderada, reivindicando espaço e seu lugar de fala. De idades diferentes, essas escritoras brasileiras, irmanadas não só pela sororidade, mas também pela **dororidade** de mulher preta, constroem uma voz de resistência e antirracista. A voz étnica-feminina que atravessa a poética dessas três autoras brasileiras, guarda em comum a dor sofrida pela opressão masculina sobre o corpo e o psicológico da mulher e, concomitantemente, a dor sofrida pela prática do racismo. Esses sujeitos femininos, corajosamente, erguem a voz para enfrentar as opressões do racismo e do machismo, bem como a exploração de classe. Simultaneamente, compartilham também uma subjetividade semelhante que perpassa pela dor de ser mulher preta em uma sociedade patriarcal de supremacia branca.

Criado pela professora e autora brasileira Vilma Piedade, em 2017, o conceito feminista e o vocábulo novo de **dororidade** surge com o intuito de carregar um valor semântico de dor provocada em todas as mulheres pelo sistema patriarcal. Entretanto, de acordo com as próprias palavras de Piedade (2017, p. 17), criadora do conceito, “quando se trata de

Nós, Mulheres Pretas, tem um agravo essa dor. A Pele Preta nos marca na escala inferior da sociedade”.

As mulheres pretas sofrem mais com o machismo racista e classista, que desde o período colonial foi naturalizado pela sociedade com base nos ideais europeus de supremacia. E essa dor é preta, de acordo com Piedade (2017, p. 16): “dororidade, pois, contém a dor causada pelo Racismo”. Toda essa dor e, talvez, a sublimação dela, entrecorta a obra de Conceição Evaristo, Elizandra Souza e Mel Duarte, cujas personagens, mulheres pretas, carregam nas “insubmissas lágrimas de mulheres” a força para “esbravejar” e alterar o quadro de opressão.

A fim de entender o “grito” e “a voz étnica feminina erguida” na obra dessas três autoras brasileiras, cabe-nos tomar emprestado o conceito de *Dororidade* de Vilma Piedade para buscar compreender e defender neste trabalho como Conceição Evaristo, Elizandra Souza e Mel Duarte, escritoras pretas, engendram suas vozes étnicas femininas na esteira do conceito de *dororidade* criado por Vilma Piedade (2017). Da mesma forma, cabe-nos analisar e refletir de que maneira a voz enunciativa dessas escritoras também “erguem sua voz”, como apontado por Bell Hooks (2019), para reivindicar seus direitos e externar sua dor. E se Hooks (2019) afirma que a fala das mulheres negras não são silenciosas, mas que precisa atrair ouvintes, é mister que essas autoras sejam lidas em sala de aula e que a voz poética feminina-negra ecoe por meio da leitura e do debate com estudantes do Ensino Fundamental II, proposta deste trabalho. Preocupa-nos a leitura hegemônica e brancocêntrica que é realizada nas escolas públicas brasileiras, sem perspectiva crítica de sequer compreender as relações étnico-raciais e, muito menos, de compreender a subjetividade da mulher e as opressões sofridas, sobretudo, da mulher preta.

A sala de aula, assim, talvez seja o lugar ideal para que essas vozes femininas possam gritar sua dor e sua mágoa; para que jovens leitoras e leitores, crianças e adolescentes, principalmente meninas negras, possam se enxergar representadas e encorajadas para também libertar o seu grito contra a opressão e elevar a autoestima. Este, aliás, um dos preceitos altos da literatura negro-brasileira: a reafirmação da identidade do público leitor.

Mesmo após a implementação da Lei 10.639/03, essas vozes negras femininas sofrem com a tentativa de “boicote” na sala de aula, em que a imbricação gênero-raça-classe constitui a força motriz desse silenciamento. Rebelar-se, gritar, erguer, violar, arrebentar a porta da casa-grande — sem mais pedir licença —, ocupar as dissertações acadêmicas e “invadir” as salas de aula é imperativo categórico dessa rebeldia feminina, que já não suporta mais tanta **dororidade**. Logo, por meio da leitura e da elaboração de uma sequência de atividades para o Ensino Fundamental II, propomos colocar em diálogo essas três autoras, com o intuito de propor aos estudantes-leitores “ouvir” essas vozes erguidas e reivindicadoras de espaços e refletir sobre a *dororidade* causada pela imbricação de raça-classe-gênero.

4.1.1 *Insubmissas lágrimas de mulheres*: o conto “Rose Dusreis”, de Conceição Evaristo⁶

Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em Belo Horizonte, Minas Gerais, em 1946. Teve uma infância pobre e muito difícil, tendo que trabalhar desde cedo na realização de serviços domésticos. Em depoimento dado no I Colóquio de escritoras mineiras, realizado em Belo Horizonte em maio de 2009, a autora relata sobre a origem humilde de sua família. Em seu depoimento, também subjaz a opressão de classe e de gênero sofrido pela escritora desde a infância e que norteia sua verve literária:

Mãe lavadeira, tia lavadeira e ainda eficientes em todos os ramos dos serviços domésticos. Cozinhar, arrumar, passar, cuidar de crianças. Também eu, desde menina, aprendi a arte de cuidar do corpo do outro. Aos oito anos surgiu meu primeiro emprego doméstico e ao longo do tempo, outros foram acontecendo. Minha passagem pelas casas das patroas foi alternada por outras atividades, como levar crianças vizinhas para escola, já que eu levava os meus irmãos. O mesmo acontecia com os deveres de casa. Ao assistir os meninos de minha casa, eu estendia essa assistência às crianças da favela, o que me rendia também uns trocadinhos. Além disso, participava com minha mãe e tia, da lavagem, do apanhar e do entregar trouxas de roupas nas casas das patroas. Troquei também horas de tarefas domésticas nas casas de professores, por aulas particulares, por maior atenção na escola e principalmente pela possibilidade de ganhar livros, sempre didáticos, para mim, para minhas irmãs e irmãos (EVARISTO, 2009).

Em outro trecho de seu depoimento, a escritora revela que “conseguir algum dinheiro com os restos dos ricos” foi uma maneira de sua família sobreviver, e chegou a afirmar que

⁶As informações biográficas da autora constam no site <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/> e foram adaptadas para o texto desta pesquisa.

No final da década de 60, quando o diário de Maria Carolina de Jesus, lançado em 58, rapidamente ressurgiu, causando comoção aos leitores das classes abastadas brasileiras, nós nos sentíamos como personagens dos relatos da autora. Como Carolina Maria de Jesus, nas ruas da cidade de São Paulo, nós conhecíamos nas de Belo Horizonte, não só o cheiro e o sabor do lixo, mas ainda, o prazer do rendimento que as sobras dos ricos podiam nos ofertar. 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).

Na tentativa de fugir da pobreza e da opressão, a escritora migrou para o Rio de Janeiro na década de 1970, onde se graduou em Letras, pela UFRJ, e trabalhou como professora da rede pública de ensino da capital fluminense. Posteriormente, tornou-se Mestra em literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro, com a dissertação: “Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade” (1996), e Doutora em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense, com a tese “Poemas malungos, cânticos irmãos” (2011), em que pesquisa as obras poéticas dos afro-brasileiros Nei Lopes e Edmilson de Almeida Pereira em diálogo com a do angolano Agostinho Neto.

Sua estreia na literatura ocorreu em 1990, quando passou a publicar seus contos e poemas na série *Cadernos Negros*. Desde então, sua escrita intensa e crua vem conquistando e formando leitores no Brasil e no mundo. A escritora participa de publicações na Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos. Sua obra vem sendo pesquisada em universidades brasileiras e do exterior.

No ano de 2003, a escritora publicou o romance *Ponciá Vicêncio*, pela Editora Mazza, de Belo Horizonte. Com uma narrativa não-linear caracterizada por *flashs* temporais, mesclando passado e presente, a obra teve boa acolhida de crítica e de público. O livro foi adotado em diversos vestibulares de universidades brasileiras e vem sendo objeto de artigos e dissertações acadêmicas.

Em 2006, Conceição Evaristo publicou seu segundo romance, *Becos da memória*, em que tematiza, com a mesma narrativa crua da obra anterior, o drama de uma comunidade favelada em processo de remoção. E, como em boa parte de sua obra, novamente o cerne da narrativa trata da figura feminina como símbolo de resistência à pobreza e à discriminação. Importante destacar que essa temática da mulher negra percorre toda a literatura de Conceição Evaristo com um viés de força e empoderamento, que tira essa

figura feminina do lugar inferiorizado posto pelo sistema de opressões e exalta sua força de superação.

Em 2008, a escritora publicou o livro *Poemas de recordação e outros movimentos*. Na obra, Conceição Evaristo mantém sua temática de denúncia da condição social dos negros no Brasil, que intersecciona com as questões de gênero, fatores que permeiam toda sua obra literária.

Em 2011, a autora lançou o livro de contos *Insubmissas lágrimas de mulheres*, em que, novamente, explora as relações de **gênero** num contexto social marcado pelo **racismo** e pelo **sexismo**.

No ano de 2014, a escritora publica o livro de contos *Olhos D'água*, finalista do Prêmio Jabuti na categoria “Contos e Crônicas”. Em 2016, lança o volume *Histórias de leves enganços e parecenças*. E no ano de 2018, a escritora recebeu o Prêmio de Literatura do Governo de Minas Gerais pelo conjunto de sua obra.

Para o desenvolvimento desta pesquisa e como proposta de leitura no Ensino Fundamental II, selecionamos o conto “Rose Dusreis”, da obra *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*. A leitura do conto, devido à temática do racismo sofrido pela personagem negra, proporcionou aos alunos uma reflexão crítica sobre a literatura de vertente negro-brasileira e sobre a interseccionalidade entre *raça*, *classe* e *gênero*.

A obra *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* constitui-se de treze contos, que têm em comum o protagonismo das mulheres negras. Em todos os contos da obra, percebemos na voz feminina e negra do discurso uma intensa dor e sofrimento, que é compartilhada por todas as protagonistas. Trata-se de treze histórias em que essa voz irrompe de um lugar de violência e opressão causadas pelo sistema patriarcal-capitalista-branco. Essa dor que atravessa essas mulheres protagonistas também se mistura com a subjetividade de mulher negra da escritora Conceição Evaristo.

Na introdução da obra, a escritora afirma que as histórias ali narradas não são totalmente dela, pois se trata de treze mulheres negras entrevistadas e que a autora deu “ouvido” às suas vozes, deixou-as “ecoar”, tirou-as do silenciamento imposto às mulheres negras e

misturou-as com a sua criatividade de escritora e liberdade ficcional. Aqui, nesse gesto de Conceição Evaristo, ao misturar ficção com a realidade, estamos diante daquilo que a autora reivindica e nomeia como “*escrevivência*”, isto é, a escrita de uma existência a partir da subjetividade da mulher negra. É a partir dessa subjetividade, desse lugar específico de enunciação, que também podemos identificar toda uma vertente literária negra feminina, na qual também se filiam Elizandra Souza e Mel Duarte, autoras que compõem o *corpus* deste estudo.

No conto “Rose Dusreis” tem-se uma protagonista bailarina e professora de dança, que narra os obstáculos enfrentados para realizar seu sonho de tornar-se dançarina profissional. Rose Dusreis é uma personagem sobrevivente das opressões que, desde a infância, enfrentou junto com a sua família muitos traumas provocados, principalmente, pelo racismo e pela pobreza. Ainda criança, a protagonista teve um duro enfrentamento com a sociedade racista e excludente: apesar de se sentir ligada à dança, enfrentou situações que mostravam que essa arte não poderia fazer parte de sua vida. Para sua mãe, inclusive, mulher que também sobrevivia às opressões, Rose Dusreis jamais poderia se dar ao luxo de fazer da dança seu modo de existir na vida, já que na sociedade brasileira excludente e racista, desde cedo as crianças negras são expostas à internalização da inferioridade. Narra Rose Dusreis:

Eu nasci com o pendor da dança, embora para a minha família, isso não significasse nada (...). Dançar não nos oferecia nenhum sustento para a sobrevivência. Não comemos dança, dizia minha mãe, toda vez que eu chegava da escola, encantada com o ensaio de balé que eu assistia lá (EVARISTO, 2020, p. 107-108).

Desde a sua infância, Rose Dusreis convive com o discurso de que seu lugar de criança pobre e negra deveria ser naturalizado como lugar de submissão. O sistema capitalista-patriarcal-de-supremacia-branca engendra esse discurso por meio de seus aparelhos de Estado (escola, igreja, família, polícia, etc.) e, desde cedo, as meninas negras tendem a normalizar essa condição de opressão e exclusão em intersecção com o racismo e a pobreza. Nas palavras pungentes de Rose Dusreis, o conflito de classe e étnico fica evidente na narrativa quando ela conta, com empolgação e encantamento, sobre os ensaios de balé a que assistia na escola, ministrados pela professora Atília Bessa, dos quais participava apenas como expectadora:

As alunas da professora Atília Bessa, meninas vestidas com roupas de balé, rodopiavam no ar e se equilibravam nas pontas dos pés. Às vezes, dependendo do humor da professora, ao público, sempre feminino [sic] era permitida a assistência do ensaio. Tudo acontecia no salão da escola pública da minha cidade, em que eu e minhas irmãs estudávamos, mas o curso era particular, e nenhuma de nós ou de minhas colegas pobres tinham acesso ao grupo (EVARISTO, 2020, p. 108).

Rose Dusreis, suas irmãs e suas colegas pobres eram excluídas do curso de balé porque não tinham dinheiro para pagar. Apesar de particular, o curso era oferecido em espaço público, na própria escola pública em que a protagonista estudava, revelando o descaso e o silêncio das instituições públicas diante das desigualdades. A professora Atília Bessa, inclusive, era também professora de música de Rose Dusreis no horário escolar, sendo que, somente ao final do dia, é que “dirigia o famoso corpo de dança de meninas da cidade” (Ibidem, p. 108). Chama a atenção no relato de Rose Dusreis a postura que a professora adotava quando ministrava as aulas para os dois grupos:

Durante as aulas de música para crianças, no geral, essa professora era temida por sua severidade. Ai de quem desafinasse ou se distraísse por qualquer motivo durante os ensaios do coro; entretanto nas aulas de balé, dadas fora do horário escolar, para um grupo específico de meninas, Atília Bessa era só gentileza, só candura. Tanta doçura na voz e nos gestos, que em dois dias de ensaio me aventurei a pedir-lhe para também fazer parte do grupo de balé, mas disse-lhe que minha mãe não poderia pagar as aulas, entretanto poderia lavar as roupas dela de graça. E, orgulhosamente, afirmei a grandeza profissional de minha mãe, que eu amava e admirava tanto (...). Ternamente, Atília Bessa pousou a mão em minha cabeça e me disse que o meu tipo físico não era próprio para o balé. Eu tinha oito anos somente. Só com o passar do tempo, pude entender o que foi dito naquela fala (EVARISTO, 2020, p. 108-109).

Pelo relato cru de Dusreis, a professora Atília Bessa, que recebia dinheiro público para prestar serviço a usuários públicos, não só tratava com rispidez e grosseria os seus alunos mais pobres e que dependiam da qualidade de seu trabalho, como também foi racista ao rejeitar a participação de Rose Dusreis no grupo de balé. Aqui, raça e classe se conjugam novamente, sem hierarquia, para inferiorizar a menina negra. Por ser pobre e não ter o dinheiro para pagar as aulas, Dusreis oferece como moeda de troca os serviços de sua mãe: a lavagem de roupas. Também essa tarefa doméstica e servil, reservada às mulheres pobres, atua para reafirmar a distância entre as mulheres: de um lado, Atília Bessa, mulher supostamente branca, professora; de outro, Dusreis, suas irmãs e sua mãe, negras e fadadas a servir as mulheres brancas em serviços domésticos para sobreviver em um sistema racista, machista e excludente. Vemos nesse ponto uma das pautas centrais apontadas pelo movimento feminista negro: a de que as mulheres negras possuem demandas e subjetividades distintas das mulheres brancas. Entre Rose Dusreis,

suas irmãs e sua mãe, a discriminação sofrida pela cor da pele e a pobreza suscitam dores inimagináveis, que somente mulheres pretas podem compartilhar umas com as outras, sendo muito mais do que uma sororidade: é *dororidade*.

Rose Dusreis, aos oito anos de idade, ao ouvir da professora Atília Bessa de que seu “tipo físico não era próprio para o balé”, passou sua vida inteira em conflito psicológico para entender o verdadeiro motivo de sua rejeição: o racismo. Há, portanto, uma dor que dura anos no psicológico de Dusreis. Ao afirmar que “Só com o passar do tempo, pude entender o que foi dito naquela fala”, Rose Dusreis externa a dor que sofreu com a rejeição, a ponto de não esquecer o trauma vivido e refletir sobre ele por muito tempo, até compreender, absurdamente, que a cor de sua pele era a causa de sua exclusão.

Em outro episódio da narrativa, que demonstra outro obstáculo enfrentado por Rose Dusreis até tornar-se bailarina profissional é também vivido dentro da escola, sendo as discriminações sofridas nesse espaço, ao que parece, as mais marcantes na psiquê da protagonista. Dusreis narra que, ainda no período de seus primeiros anos escolares, foi convidada para fazer uma personagem na festa de final de ano na escola. Tratava-se de encarnar o papel de uma bonequinha preta que cantava e dançava, como representação de uma personagem de uma história infantil:

Feliz, já naquele momento, encarnei o meu papel. Eu era eu mesma, a bonequinha preta. Os ensaios eram feitos no pátio da escola, depois da aula. Ganhei a assistência do público irrequieto que deixou de assistir às aulas de balé da professora Atília Bessa, para me aplaudir desde os ensaios. Confiantemente, eu dava os primeiros passos de exibição para uma plateia. Um dia, a própria professora, Atília Bessa veio assistir aos ensaios, que estavam sob o encargo de outra professora, e elogiou o meu desempenho, dizendo que eu tinha muito jeito para a dança. Esperançosa, aguardei ela me convidar para ser sua aluna no balé. Aguardei não só o convite dela, mas a oportunidade de ser a bonequinha negra. E ainda esperei, também, alguma explicação sobre as razões da troca por outra menina. Aguardei o porquê da minha substituição, já na semana da festa, quando uma menina branca, pintada de preto, no meu lugar, fingiu ser a bonequinha negra que eu era (EVARISTO, 2020, p. 110).

No trecho narrado por Dusreis, a protagonista demonstra o orgulho da sua identidade negra e demonstra autoestima elevada, ao afirmar que ela era mesma a bonequinha preta. A segurança e confiança em si mesma ficam também evidenciadas quando Dusreis afirma que “**Confiantemente**, dava os primeiros passos de exibição para uma plateia”. Essa força e autoconfiança de Dusreis merecem ser destacadas, pois apesar das

adversidades e dos obstáculos vividos, essa menina-mulher-preta não se deixa subjugar diante dos entraves em que se vê obrigada a enfrentar. Com coragem e, ao mesmo tempo, com uma ingenuidade infantil, a menina se mostra destemida e decidida. Em meio às injustiças e negação de direitos, a menina ainda apresenta o sentimento de otimismo e de perseverança em uma vida melhor, expressos quando ela narra que a professora Atília Bessa foi assistir aos ensaios e que, diante dos elogios recebidos, aguardou esperançosa pelo convite de ser sua aluna do balé e aguardou pela oportunidade de ser a bonequinha negra. No entanto, toda a esperança e autoconfiança com que Dusreis deposita em seu talento são frustradas pelo racismo.

Diante desse relato de Rose Dusreis, vale retomarmos a argumentação de Hasenbalg (1982) ao afirmar que a essência do racismo está na negação total e parcial da humanidade do negro, constituindo a justificativa para exercitar o domínio sobre as pessoas negras. Dusreis tem sua humanidade inferiorizada pelo poder dominante do branco, que a desqualifica a partir da cor de sua pele. A atitude racista sofrida por Dusreis, em uma tentativa de silenciá-la, serviu também para beneficiar uma outra menina branca, dando a ela oportunidade a partir da opressão racista sofrida por Rose Dusreis e que a excluiu da apresentação. Para Hasenbalg (1982), é dessa forma que os arranjos racistas operam para beneficiar material e simbolicamente os brancos, ou seja, o grupo branco dominante obtém seus benefícios a partir da desqualificação competitiva do grupo negro.

Apesar de tantos percalços vividos, é admirável na narrativa de Dusreis toda a sua capacidade de erguer-se e de resistir. Identificamos na postura de Dusreis a mulher preta que Hooks (2020) conclama a se rebelar e a “erguer a voz” contra o racismo, o patriarcado e a pobreza. A narradora Rose Dusreis é também essa voz feminina preta que se ergue e não aceita o silêncio e nem a submissão. Vemos nessa protagonista a dor profunda pela qual a mulher preta é obrigada a conviver diariamente na sociedade brasileira e a insubmissão de suas lágrimas, ou seja, vemos as insubmissas lágrimas das mulheres – sobretudo pretas. Diante das dores, Rose Dusreis resiste:

Mas nem as dores, as violências sofridas nessa época de infância, cuja compreensão me fugia, tiveram a força de me fazer desistir. A cada dificuldade que me era apresentada, a minha determinação crescia, apesar de... E, se Atília Bessa não me aceitou, outros caminhos se abriram em minha direção (EVARISTO, 2020, p.110).

Nos caminhos dolorosos pelos quais Dusreis teve que percorrer, até tornar-se aquilo que queria ser — dançarina profissional —, a protagonista precisou enfrentar ainda muitos obstáculos. Com a morte de seu pai e a falta de recursos financeiros, Dusreis foi separada de sua família e “doadada” a um colégio paroquial. Sua função na instituição, voltada apenas para meninas ricas, era a de prestar serviços braçais. Contudo, com o contato travado com a dança no colégio paroquial, única oportunidade de sua vida, Dusreis conseguiu profissionalizar o seu talento de dançarina. Apesar das dificuldades enfrentadas, a personagem não é retratada pelo viés estereotipado, que sempre espera o fracasso do povo negro. Também não é uma personagem coadjuvante, como tantas vezes a literatura brasileira reservou às personagens negras. Muito pelo contrário, a escritora Conceição Evaristo humaniza a sua personagem feminina negra, tornando-a protagonista da narrativa e enfatizando seus sentimentos e a sua vitória. A autora se apropria de um lugar de fala que representa a subjetividade e a identidade da mulher negra. Algumas vezes, inclusive, o discurso literário em Rose Dusreis une-se às mulheres ancestrais para reforçar o empoderamento dessas vozes, num gesto de *sororidade*, *dororidade* e *identidade*. E esse é um dos pontos nevrálgicos da literatura negro-brasileira: assumir uma intencionalidade discursiva que busca atingir uma recepção específica de um público leitor que deseja reafirmar a sua identidade e elevar autoestima (DUARTE, 2010).

Para Duarte (2010), o lugar a partir do qual o autor expressa a sua visão de mundo é extremamente relevante na produção literária negro-brasileira. A escritora, ao humanizar Rose Dusreis e expor com precisão a sua identidade de mulher negra, assume a postura negro-brasileira em seu brilhante discurso literário, fazendo jus ao que autora denominou de *escrevivência*. E semelhante a Conceição Evaristo, vemos que as escritoras Elizandra Souza e Mel Duarte assumem essa postura, dando voz a personagens femininas negras, num coro que representa a identidade feminina coletiva dessas mulheres autoras e de suas vozes, em um discurso lírico étnico-feminino.

4.1.2 *Filha do fogo*: o conto “Com tradição”, de Elizandra Souza⁷

⁷As informações biográficas da autora foram retiradas do site <http://www.letras.ufmg.br/literafro/> e foram adaptadas para o texto deste trabalho.

Elizandra Souza nasceu em 1983, em Jardim Iporanga, na periferia de São Paulo, mas foi criada até os 13 anos em Nova Soure, no interior da Bahia, terra natal de seus pais. No ano de 1996, entretanto, a escritora retornou a São Paulo, onde conheceu e iniciou seu diálogo com a cultura hip-hop. Idealizadora do Mjiba, fanzine de poesia, que circulou entre 2001 e 2005, a autora também começou a frequentar os Saraus da Cooperifa⁸ em 2004. Elizandra Souza participou do jornal experimental *Becos e Vuelas*, com o objetivo de dar voz e visibilidade às produções culturais da periferia. Em 2006, a autora ingressou no curso de jornalismo e, a partir deste momento, foi convidada pela organização “Ação Educativa” para escrever a Agenda Cultural da Periferia.

Em 2001, a escritora entrou para o Coletivo Mjiba em Ação, espaço político-cultural em que descobriu a sua identidade afro-brasileira e do qual é uma das lideranças. A palavra *Mjiba* também faz referência à palavra da língua Chona, do Zimbabué, que possui como significado a ideia de jovens mulheres revolucionárias, muitas delas guerrilheiras combatentes da guerra de libertação colonial.

O processo de escrita da autora foi iniciado por meio de diários pessoais. Ao descobrir a poesia, ela viu na linguagem poética um meio para expressar sua subjetividade, sobretudo no que refere à sua condição *étnica* e de *gênero*.

A questão de *gênero* atravessa toda a produção literária da escritora, assim como as questões de *classe* e o *racismo*. Recorrentemente, essa intersecção figura em suas imagens literárias. Diante de toda a violência herdada do sistema escravocrata da sociedade brasileira, Elizandra Souza compreende que a mulher negra está na base da organização social, uma vez que as discriminações de *raça*, de *gênero* e de *classe* se entrecruzam e contribuem para que o racismo seja tratado como um preconceito social. Desse modo, a autora tem consciência da opressão que sofre e, inclusive, tem consciência das dificuldades que enfrenta em publicar seus livros, assim como em participar de antologias e ser reconhecida nos saraus que frequenta. A reação e a resistência contra esses tipos de sistemas de opressão, portanto, aparecem com bastante força em sua criação literária.

⁸Idealizada pelo poeta Sérgio Vaz em 2000, a Cooperifa tem como objetivo reunir artistas da periferia e desenvolver atividades culturais, como saraus, teatro e exposição de fotografias em praças, bares, galpões e diversos lugares nas regiões de São Paulo.

Elizandra Souza é autora do livro *Águas da Cabaça*, produzido, editado e publicado por jovens mulheres negras, lançado em outubro de 2012. É também autora do livro de contos *Filha do Fogo* (2021) e do livro de poesias *Quem pode acalmar esse redemoinho de ser mulher preta* (2021). Ela é ainda coautora do livro de poesias *Punga*, com Akins Kintê, (2007), e tem participação em revistas e antologias literárias como: *literatura Marginal – Ato 3*, *Cadernos Negros*, *Negrafias*, entre outras. A escritora, atualmente, é um dos nomes mais representativos e importantes dos movimentos negro e feminista da capital paulista.

Com o intuito de dialogar com a personagem “Rose Dusreis”, de Conceição Evaristo, e como proposta de leitura no Ensino Fundamental II, selecionamos da produção literária de Elizandra Souza o conto “Com Tradição”, da obra *Filha do Fogo*. Assim como em “Rose Dusreis”, interessa-nos no conto “Com Tradição” a temática da mulher negra no contexto patriarcal. Assim, a escolha dos contos mostrou-se pertinente para elaboração da sequência didática, com foco na leitura autônoma e crítica a partir da leitura literária feminina de vertente negro-brasileira, assim como sobre a interseccionalidade entre *raça*, *classe* e *gênero* como formas de opressão.

A obra *Filha do Fogo: doze contos de amor e cura* é a primeira publicação em prosa da autora Elizandra Souza. Até então, sua produção literária estava circunscrita ao gênero poesia. Nessa primeira produção em prosa da escritora, como ocorre em sua produção no gênero poesia, identificam-se temas de mulheres negras vencedoras e insubmissas, saberes populares, ancestralidade e periferias.

Em *Filha do Fogo: doze contos de amor e cura*, a autora ergue a voz de personagens periféricas contra o silenciamento que as atravessa desde o escravismo no Brasil e, sobretudo, fortalece a autoestima de mulheres negras com a ancestralidade, a cultura e as religiões de matrizes africanas. Tal como Conceição Evaristo em *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, na obra de Elizandra Souza ganha destaque o *protagonismo* de mulheres pretas. É comum vermos nos contos da obra uma voz que adota a perspectiva feminina do discurso compartilhando subjetividades.

No conto “Com tradição”, narrado em terceira pessoa, tem-se a história de Gama, um personagem ativista do Movimento Negro, que se envolve em um triângulo amoroso com

duas mulheres: Jasira e Zuzu. Casado com Jasira, com quem tem um filho, Gama também se envolve com Zuzu, gerando mais um filho. Desse envolvimento duplo de Gama, não só Jasira e Zuzu sofrem pela incompletude afetiva, mas as duas crianças, Asani e Kairu, acabam sentindo a presença incompleta do pai. Amigos, Asani e Kairu passam boa parte da narrativa desconhecendo o fato de que são irmãos.

Zuzu, mulher colocada na narrativa como a “outra”, como aquela a quem Gama usava para passar seu “tempo extra de homem casado e macho”, esconde a paternidade de seu filho. Gama, que sabia sobre a paternidade extraconjugal, também guardava sigilo e, na medida do possível, procurava manter aproximação com o menino. Apesar de Gama e Zuzu agirem com discrição sobre a relação de ambos e sobre a paternidade da criança, Jasira é conduzida na narrativa pelo sentimento da desconfiança e como aquela que sofre em silêncio. Talvez seja este o centro que irradia a dor da narrativa: Jasira, mulher negra e mãe, convivia com o fardo do engano e da traição do homem com quem decidira dividir sua vida baseada em princípios da transparência e da honestidade. Gama, do mesmo modo, homem militante e ativista do Movimento Negro, que pregava sobre direitos e garantias do povo preto, entra em “contradição” com seu discurso de igualdade, pois usa de seu privilégio de ser homem em uma sociedade patriarcal para oprimir Jasira, sua companheira.

Elizandra Souza, assim, denuncia como a hierarquia das opressões são compreendidas equivocadamente até por aqueles que lutam por igualdade de classe e de raça. Gama, pela perspectiva da narrativa, é colocado como aquele que luta apenas por igualdade étnica, sem sensibilidade para compreender também a necessidade de lutar contra as opressões de gênero. E como revela Akotirene (2019), não existe hierarquia de opressão, pois pelo viés feminista da interseccionalidade, o racismo também deve ser visto como uma identidade, interceptado por outras estruturas. Não existe, assim, separação de opressões.

E é já no título, com o uso do trocadilho entre as palavras *Com Tradição* e *contradição*, que Elizandra Souza inicia a sua provocação e deboche ao patriarcado. A polissemia dessa expressão ainda pode remeter também tanto ao *status quo* dos privilégios masculinos desde a era colonial, escancarando esse comportamento *como uma tradição* do sistema patriarcal, como pode remeter às tradições africanas e ancestrais exploradas

na narrativa que, a começar pela linguagem adotada, assume uma postura afrodescendente. O conto se inicia com uma narração de perspectiva afro-brasileira, que descreve o nascimento do menino Asani, bem como apresenta seus pais e o menino Kairu:

Seu nome, Asani, foi um presente dos orixás. Rebelde desde o ventre, não permitia que sua mãe durante o final da gestação, pudesse dormir uma noite completa, chutava por todos os lados. Nasceu em uma noite de lua cheia. Não chorou, apenas contemplou as lágrimas que vieram da face de seu pai, militante negro com maior representatividade na Cidade do Ativismo. Conhecido como Gama, filho de Xangô com Oyá, era homem justo e tempestivo, respeitado por todos na comunidade, desde as crianças aos mais velhos. Casado com a antropóloga Jasira há sete anos, Asani era o filho único do casal. Com três anos, já ostentava seus dreads parecidos com o [sic] do seu pai e também era companheiro inseparável de seu genitor. Asani não faltava nas [sic] reuniões do movimento negro. Seus brinquedos favoritos eram os livros de lideranças como Malcolm X, Winnie Mandela, Martin Luther King. Kairu, seu amigo, era apenas dois anos mais novo e estava sempre presente nesses encontros, juntos eles revolucionavam as reuniões do movimento negro (...) (SOUZA, 2020, p. 64).

A linguagem utilizada remete às tradições religiosas africanas, como visto nas expressões “presente dos orixás” e “filho de xangô com Oyá”. Além disso, deparamo-nos com o sentimento ancestral feminino de solidão maternal, remetendo a uma sororidade ancestral entre as mulheres. Sem romantizar a gestação, a voz narradora destaca as dificuldades da *mãe* em dormir durante o final da gravidez e, ao mesmo tempo, tece uma imagem positiva do *pai* como um homem “justo”, “tempestivo” e “respeitado” socialmente. Essa antítese empregada ironiza não só o comportamento desleal de Gama, mas provoca o conforto masculino no sistema heteropatriarcal, que permite aos homens usufruir de privilégios enquanto as mulheres sentem-se solitárias no exercício maternal. Vale observar que Jasira é enfatizada também pela profissão que exerce: ela é antropóloga. Essa descrição da profissão da personagem demonstra que ela não é retratada pelo viés estereotipado que inferioriza as mulheres em espaços domésticos, como muito se fez na literatura brasileira. Apesar disso, mesmo sendo retratada pela visão da mulher autônoma e empoderada, antropóloga e intelectual, Jasira não está imune ao sofrimento causado pelo comportamento machista do marido. Em outro trecho da narrativa, esse comportamento desleal e contraditório de homem “justo” e “tempestivo” atribuído a Gama é explicitamente ironizado:

Gama ensinou a Asani que a constituição de famílias negras era o maior revide contra os racistas, que ele deveria amar e respeitar as mulheres negras que surgissem em sua vida. Mas esqueceu de dizer que as palavras,

quando separadas dos atos, descascavam como paredes velhas (Souza, 2020, p. 65).

Nesse trecho, nota-se uma atitude condenatória do comportamento de Gama. Em discurso indireto, a voz narradora relata como Jasira poderia estar se sentindo desrespeitada pela atitude infiel do marido. Gama ensina seu filho Asani sobre a importância de “amar e respeitar as mulheres negras”, assim como ensina que a constituição de famílias negras é essencial para combater o racismo. O emprego do conectivo “mas”, entretanto, sinaliza a contradição de Gama, que baseada em preceitos patriarcais como aquele que “autoriza” os homens a traírem suas companheiras, desrespeitou Jasira ao traí-la com a poetisa Zuzu. Além disso, Gama desrespeitou e provocou o sofrimento de ambas as famílias, revelando a insensibilidade masculina (que é culturalmente construída no heteropatriarcado) de se aperceber em lugares vulneráveis. Asani, tal como sua mãe, sofreu ao descobrir que Kairu era seu irmão.

Em uma das reuniões do movimento negro, Asani ouviu seu pai discutindo com Zuzu sobre o futuro de Kairu. Ouvindo a conversa enquanto regressava do banheiro, Asani descobriu que Kairu era seu irmão mais novo, fruto da relação de gama com Zuzu. A voz narradora, então, revela que foi assim que Asani “sentiu o peso da traição” e pôde compreender melhor que o carinho de Gama por Kairu era, na verdade, uma relação paternal. Asani também pôde compreender o porquê de sua mãe, Jasira, implicar tanto com Kairu e se trancar no quarto todas as vezes que o menino aparecia na sua casa.

A atitude de isolamento de Jasira, ao trancar-se no quarto para não ver o menino Kairu, revela o seu sofrimento diante da relação de subalternidade afetiva estabelecida com o marido. Jasira sofre calada, pois nunca toca no assunto e não divide suas desconfianças, mantendo-se emocional e corporeamente disciplinada à dor provocada pelo patriarcado. Louza (2017) observa que:

A disciplinarização e educação do corpo feminino atende a uma estrutura política e que privilegia homens em detrimento de mulheres. Isto se dá por meio de processos culturais que se transformam através dos tempos e revelam o corpo como uma construção social que, na maioria das vezes, está a serviço do patriarcado instituindo normas de conduta opressoras que visam dominar e subjugar mulheres. Assim, através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle (LOUZA, 2017, p. 165).

Jasira, assim, mulher negra e antropóloga, não deixa de experimentar um sentimento de opressão que a envergonha e a faz se trancar no quarto. Também Zuzu, mulher usada por Gama para ser a “outra”, mostra-se subjugada e a serviço do patriarcado. Mãe solo, Zuzu convive com a ausência do pai de seu filho, que esporadicamente aparece para opinar sobre o futuro de Kairu.

Zuzu, poetisa; Jasira, antropóloga: ao retratar essas duas personagens por um viés não estereotipado, Elizandra Souza joga com mais uma contradição: duas mulheres fortes, empoderadas e livres, mas que, ainda assim, vivem as amarras do machismo e veem seus corpos e o psicológico serem colonizados por um homem. Por outro lado, assim como em Rose Dusreis, Jasira e Zuzu não permanecem resignadas no lugar de silenciamento. Elas têm consciência da opressão sofrida e se preparam, para em algum momento, fazer ecoar o grito de liberdade. E esse momento pode ser retratado com a morte de Gama que, simbolicamente, remete à morte do patriarcado e à liberdade feminina. Logo, notamos que o jogo contraditório que permeia o conto, a partir da subjetividade e da dor feminina, também adota um tom chistoso e satírico para zombar do patriarcado. O fim da vida de Gama é o início da vida de Jasira e Zuzu.

Em seu leito de morte, após descobrir um câncer na garganta, Gama reúne sua família para uma despedida e lamenta por todo o sofrimento causado às duas mulheres, bem como a dor que causara em seus filhos. Pela primeira e última vez, Gama sentiu que precisava ser sincero com sua família. E assumindo suas atitudes machistas, diz:

(...) Meus filhos, eu, com o meu egoísmo, fiz **duas mulheres pretas sofrerem muito**, Jasira e Zuzu. Eu sei que não posso apagar essas cicatrizes e transformar noites chuvosas em dias de sol, pois como homem fui imediatista e não pensei nas consequências. Nossa história poderia ter sido outra, mas eu optei ainda que inconscientemente por viver mentiras, de ilusões e de silêncios. Poderia ter sido pelo menos honesto comigo mesmo, assumir para Jasira que tinha outra mulher e **deixá-la livre para escolher o caminho que ela achasse melhor, mas não**, eu fui fraco e a aprisionava com o meu ciúme, atribuía a ela uma imaturidade minha. Fui tão escroto a ponto de Jasira abandonar o seu Mestrado, **só para não ter que me dar explicações sobre o tempo que passava fora de casa se dedicando aos estudos**. (SOUZA, 2020, p. 67, grifos nossos)

Nota-se, portanto, que o próprio personagem declara a opressão que cometera com duas mulheres pretas. E por que só agora, no leito de morte, ele se arrepende? Gama havia mesmo feito escolhas “inconscientes”, ou apenas aproveitou os privilégios do sistema

heteropatriarcal? Novamente, Elisandra Souza parece zombar do cinismo e da covardia do patriarcado. Aqui, a dor sofrida por Zuzu e Jasira, longe de se converter em ternura e piedade diante da morte iminente de Gama, explode em liberdade e torna-se lágrimas insubmissas e livres. Zuzu, a “outra” do sistema patriarcal, é a primeira a ecoar a sua voz (Hooks, 2019):

Gama, todos esses anos eu me perguntei por que fiquei vivendo essa relação. Nunca dependi de você financeiramente, mas sinto que quanto mais avancei profissionalmente, mas [sic] meu coração foi atrofiando. Não pense Jasira, que fiz isso com má intenção, eu sempre tive muito medo de ficar sozinha e Gama estava sempre por perto. Meus sentimentos por ele sempre foram inspiradores e complexos... Penso que também fui egoísta principalmente com meu filho, por ter guardado esse segredo sobre quem era seu pai (SOUZA, 2020, p. 67).

Zuzu se questiona sobre o porquê de seu assujeitamento a Gama. Com medo de viver sozinha em uma sociedade patriarcal que controla a psiquê e o comportamento feminino, inculcando a ideia de que “mulheres devem sempre ter um homem” para serem plenamente felizes, Zuzu coloca-se em um lugar de subalternidade. Desde crianças, às mulheres são ensinadas sobre histórias de príncipes e princesas. A ideia de uma mulher viver só é inconcebível para o sistema patriarcal, que adota estratégias para aterrorizar e fragilizar o comportamento feminino. Zuzu havia internalizado esse pavor, que disciplinou e colonizou sua mente. E é por isso que ela afirma a Jasira que não fez “com má intenção”, pois ambas, unidas pela *sororidade* e a *dororidade*, sabiam que eram vítimas da opressão de gênero.

Jasira sabia que havia se disciplinado para servir Gama, isto é, servir ao patriarcado. Como aponta Louza (2017), as normas de conduta opressoras utilizam de muitas estratégias para o disciplinamento, como a colonização psicológica, que faz com as mulheres aprendam sobre a vergonha e a culpa, e assim permaneçam controladas. No entanto, assim como Zuzu, Jasira escancara o cinismo de Gama no leito de morte, fazendo ecoar sua voz de mulher preta:

Gama, eu nunca lhe faltei com respeito e você pelo menos na sua partida poderia me respeitar, mas eu não aguento esse seu cinismo, **essa minha educação que me fez permanecer calada por tantos anos (...)** hoje com meus 46 anos eu tenho direito de remover esses pedregulhos presos na minha garganta para continuar a minha vida (SOUZA, 2020, p. 68).

Jasira, então, reconhece que a educação opressora de gênero a manteve aprisionada aos seus sentimentos de culpa. Ela, tal como Zuzu, rebela-se contra “essa educação que a

fez permanecer calada por tantos anos”. Jasira, Zuzu e Rose Dusreis, mulheres pretas, guardam em comum a insurgência de “remover os pedregulhos presos na garganta” para continuarem suas vidas, pois elas não aceitam mais as condições de repressão. Logo, tanto em Conceição Evaristo e em Elizandra Souza, vemos a mulher periférica dona de seu próprio discurso e fazer poético-literário (LOUZA, 2017). E, assim, sendo “Elas por elas”, que “não desistem” (como veremos também na produção literária da autora Mel Duarte), essas vozes poéticas convocam todas as mulheres pretas a não desistirem.

4.1.3 Negra, Nua, Crua: os poemas “Não desiste” e “Elas por elas”, de Mel Duarte⁹

Nascida em 1988, em São Paulo, Mel Duarte é uma jovem escritora, poeta, slammer¹⁰ e produtora cultural. Filha de pai grafiteiro, a escritora cresceu no meio de manifestações e passeios a museus, algo que influenciou no seu desejo de se comunicar. Iniciou cedo a sua criação artística: aos oito anos de idade, em 2006, já participava de saraus em sua cidade. Graduada em Comunicação Social, Mel Duarte deixou de atuar nessa área para se dedicar integralmente à vida de escritora.

Em 2013, a autora publicou seu primeiro livro de poemas, *Fragmentos Dispersos*. Logo depois, em 2016, Mel Duarte publicou outro livro de poemas: *Negra, nua, crua*. Em 2018, o livro foi publicado na Espanha, com o título *Negra, Desnuda, Cruda*.

No ano de 2016, a escritora e *slammer* foi destaque no sarau de abertura da FLIP – Festa Literária Internacional de Paraty – e foi a primeira mulher a vencer o *Rio Poetry Slam* (campeonato internacional de poesia) que integra a programação da FLUP – Festa Literária das Periferias — no Rio de Janeiro.

Em 2017, Mel Duarte foi convidada a representar a literatura brasileira no Festival de Literatura Luso-Afro-Brasileira (Festilab Taag) em Luanda, Angola. Na publicidade, a autora já integrou o *casting* de campanhas como #VaiGarota, do Itaú (2018), Olla (2017), Natura (2017), Fundação Telefônica (2016). Mel Duarte já esteve no TED x Talks em 2016

⁹As informações biográficas da autora encontram-se no site <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/> e foram adaptadas para o texto desta pesquisa.

¹⁰Slammer é o nome atribuído a quem participa dos “poetry slams”, isto é, batalhas de poesia falada. Tais batalhas são caracterizadas pelo improviso de rimas e criação instantânea de palavras e ocorrem com maior frequência em bairros de periferia, cujos temas giram em torno de questões sociais e reivindicação de direitos.

e 2017. Atualmente, é uma das organizadoras da edição paulista do “*Slam das Minas*”, um *slam* voltado para o gênero feminino, e durante seis anos integrou o coletivo “*Poetas Ambulantes*”, que distribui e declama poesias dentro dos transportes públicos.

A poesia de Mel Duarte busca a representação da mulher negra para além dos estereótipos. Tal como a escritora Conceição Evaristo, que influenciou Mel Duarte, e a escritora Elizandra Souza, de quem é amiga, a autora exprime em seus versos as dores, as vivências, os processos de empoderamento feminino e de aceitação estética vividos no cotidiano pela mulher negra. Do seu lugar de fala, como na *escrevivência* de Conceição Evaristo, Mel Duarte faz ecoar a voz forte e “insubmissa” da mulher negra dentro da poesia marginal e da literatura negro-brasileira.

Consciente do seu fazer poético, a produção literária de Mel Duarte ergue a voz (HOOKS, 2019) das mulheres negras, valorizando sua identidade, sua autoestima e a cor da pele. A voz que ecoa de sua poesia aponta para um viés coletivo, de união entre as mulheres pretas, pois todas compartilham experiências semelhantes com a exclusão de classe, o racismo e a opressão de gênero.

No poema “Não desiste”, do livro *Negra, Nua, Crua*, que faz parte da antologia *Colmeia: poemas reunidos* (2021) vemos uma voz lírica feminina negra comunicando-se com uma interlocutora também negra. Compartilhando de uma subjetividade semelhante com sua interlocutora, a voz feminina do discurso compreende a dor sofrida de sua “irmã-preta” e a aconselha a não desistir, a não se calar, pois a dor causada pela opressão deve ser convertida em resistência para que sejam superadas as dificuldades. Como visto nas mulheres pretas Rose Dusreis, Zuzu e Jasira, a insubmissão é o que pode virar o jogo do sistema de opressão.

Constituído por dezesseis estrofes, em versos ritmados e remetendo à oralidade, “Não desiste” é também um texto muito declamado por Mel Duarte em saraus e plataformas digitais. No poema, é possível notar um projeto de identidade coletiva. A partir do sentimento de dororidade (PIEIDADE, 2017), a mulher negra se vê representada e convocada a assumir sua “pretitude”.

Não desiste negra, não desiste
Ainda que tentem lhe calar

por mais que queiram esconder,
corre em tuas veias força iorubá,
axé para que possa prosseguir!

Eles precisam saber que:

A mulher negra quer casa pra morar,
água pra beber,
terra pra se alimentar.

Que a mulher negra é:
Ancestralidade,
djembês e atabaques
que ressoam dos pés.

Que a mulher negra
Tem suas convicções,
suas imperfeições
como toda mulher.

Vejo que nós, negras meninas,
Temos olhos de estrelas
Que por vezes se permitem constelar.

O problema é que desde sempre nos tiraram a nobreza,
duvidaram das nossas ciências,
e quem antes atendia pelo pronome alteza,
hoje trava lutas diárias por sua sobrevivência.

É preciso lembrar da nossa raiz,
semente negra de força motriz que brota em riste!
Mãos calejadas, corpos marcados sim,
mas de quem ainda resiste.

E não desiste negra, não desiste!

Mantenha sua fé onde lhe couber,
seja espírita, budista, do candomblé.
É teu desejo de mudança,
a magia que traz na tua dança
que vai lhe manter de pé.

É você, mulher negra, cujo tratamento majestade é digna!
Livre, que arma seus crespos contra o sistema,
livre para andar na rua sem sofrer violência
e que, se preciso for, levanta arma sim,
mas antes luta com poema.

E não desiste negra, não desiste!
Por mais que tentem te oprimir,
— e, acredite, eles não vão parar tão cedo —
quanto mais se omitir,
menos sobre a nossa história escreverá!

Quando olhar para as suas irmãs, veja que todas somos o início:
Mulheres Negras!
Desde os primórdios, desde os princípios,
África, mãe de todos, repare nos teus traços, indícios,

é no teu colo onde tudo principia,
somos as herdeiras da mudança de um novo ciclo!

E é por isso que eu digo:
Que não desisto!
Que não desisto!
Que não desisto!
(DUARTE, 2021, p. 35-36)

Nas quatro primeiras estrofes, a poeta já inicia sua voz insurgente em tom elevado e convocatório. Também se pode notar que a voz negra e feminina do discurso exalta a mulher negra e a chama para assumir sua identidade, relembrando sobre a sua ancestralidade africana. Pois o sangue que corre “nas veias da mulher negra é sangue iorubá” e, logo, a força ancestral feminina deve ser invocada para que se prossiga na vida mesmo diante de tantos obstáculos. Aqui, pode-se dialogar, mais uma vez, com os obstáculos enfrentados por Rose Dusreis e sua reafirmação identitária. Rose Dusreis, apesar do racismo, da pobreza e da opressão de gênero que sofrera, é retratada por Conceição Evaristo pelo olhar de uma mulher vencedora. Também Elizandra Souza, neste mesmo movimento coletivo de reafirmação da identidade positiva, representa as personagens negras Zuzu e Jasira como duas mulheres sobreviventes e vencedoras. Assim, conforme aponta Piedade (2017), todas essas vozes femininas negras estão unidas por um mesmo sentimento: a dor preta.

Nos versos “Eles precisam saber/ que a mulher negra quer casa pra morar/ água pra beber/ terra pra se alimentar”, nota-se não só uma exigência de direitos e igualdade entre brancos e negros, mas também uma demarcação identitária: o “eles” é o opressor, isto é, o sistema heteropatriarcal. E o “nós”, o lado oprimido, são as mulheres pretas e pobres. Na sexta estrofe do poema, o uso do pronome “nós” inclui o eu lírico feminino em seu projeto identitário construído a partir da dororidade:

Vejo que nós, negras meninas,
temos olhos de estrelas
que por vezes se permitem constelar
(DUARTE, 2021, p. 35, grifo nosso).

A voz lírica se identifica como negra no primeiro verso (“vejo que nós, meninas negras”), demarcando assim seu pertencimento étnico. Logo, temos ainda nestes versos o que Duarte (2011) define como ponto de vista autoral para caracterizar uma produção como negro-brasileira. O ponto de vista adotado por Mel Duarte na construção textual se dá por

meio da perspectiva afrodescendente¹¹, demonstrando um posicionamento identificado com a história e toda a problemática inerente à vida e às condições de existência da população negra (DUARTE, 2011). Ao afirmar que as meninas negras possuem “olhos de estrelas que se permitem constelar”, a mulher negra é comparada à grandiosidade cosmológica, o que permite elevar sua autoestima e combater o sentimento de inferioridade causado pelos sistemas de opressão. E, se tomarmos ainda o conceito de “constelação” da ciência astronômica como um agrupamento de estrelas, podemos ainda ler, em sentido polissêmico, o emprego dessa expressão como uma metáfora de “união” entre as mulheres negras, pois elas são “irmãs”, “manas” e “minas” unidas pela ancestralidade e pela condição de oprimidas.

A voz negra poética de “Não desiste” conhece a sua dor e a dor de todas as mulheres negras. Como porta-voz dessa coletividade, ela engendra seu discurso enviesado pelas virtudes de empoderamento e resistência. Nas estrofes oito, catorze e quinze, respectivamente, ela interpela sua interlocutora negra mais uma vez para lembrá-la de sua força ancestral e encorajá-la a não se calar:

É preciso lembrar de nossa raiz,
semente negra de força motriz que brota em riste!
Mãos calejadas, corpos marcados sim,
mas de quem ainda resiste.
(...)
Quando olhar para suas irmãs, veja que todas somos o início:
Mulheres Negras!
Desde os primórdios, desde os princípios,
África, mãe de todos, repare nos teus traços, indícios,
é no teu colo onde tudo principia,
somos as herdeiras da mudança de um novo ciclo!

E é por isso que digo:
Que não desisto!
Que não desisto!
Que não desisto!
(DUARTE, 2021, p. 35-36)

A irmandade e a união feminina como “força motriz” para iniciar um “novo ciclo” sem opressões ficam evidentes nessas estrofes. A África é simbolizada como a mulher-mãe-negra de todas essas irmãs pretas e, claro, também brancas pobres, em cujo

¹¹Usamos o termo “afrodescendente” em algumas partes do texto quando se trata de uma escolha teórica e/ou vocabular de algum autor citado, como Duarte (2011). Em outras partes, conforme justificado, utilizamos o termo “negro-brasileiro” por remeter a uma luta política, sendo, inclusive, esta a escolha vocabular do Movimento Negro. Ademais, as autoras que constituem o *corpus* deste trabalho também utilizam como referência às suas identidades o termo “negra” e/ou “negro”.

“colo tudo principiou”. A ancestralidade, a religiosidade e a dura sobrevivência à Diáspora Africana são invocadas para lembrar da identidade à qual pertencem as interlocutoras negra do poema. “Os corpos estão marcados”, sim, ainda pelo regime escravocrata e pelo mito da democracia racial, que ainda exclui os corpos negros das esferas de poder. Também “as mãos estão calejadas” de tanto trabalho precário para sustentar os privilégios da elite branca brasileira. Contudo, para a voz lírica, ainda há resistência e uma imensa vontade de transformação social. Calar-se não está nos planos de luta dessa voz feminina negra que ecoa no poema “Não Desiste”, tal como não está nos planos de luta da voz de Conceição Evaristo, Elizandra Souza, Mel Duarte, Bell Hooks, Sueli Carneiro, Carla Akotirene, Vilma Piedade, Carolina Maria de Jesus e tantas outras vozes “herdeiras da mudança de um novo ciclo”. A palavra de ordem é não desistir, isto é, não aceitar o silenciamento e o lugar de inferiorização imposto pelo racismo, a pobreza e a desigualdade de gênero.

Em seu outro poema intitulado “Elas por elas”, Mel Duarte também constrói uma voz feminina comprometida estética e politicamente com a emancipação das mulheres. Já no título, deparamo-nos com a ideia de coletividade e irmandade. A sororidade e a dororidade, conceitos que identificamos recorrentes nessa vertente negra e feminina da literatura, mais uma vez são acionados como justificativa de luta coletiva contra o assujeitamento da mulher. Composto de cinco estrofes com versos também rimados, sonoros e oralizados, “Elas por elas” é um poema que deixa explícita a reconstrução feminina pelo viés do empoderamento. Nas duas primeiras estrofes, a voz lírica adverte sobre a importância de um projeto de identidade e de libertação feminina:

Incentivar outras meninas,
ser sua própria heroína,
almejando novos dias,
não mais interrompidas.

Abra sua mente, respeite o que o corpo sente,
seguindo sempre em frente pra que possa evoluir.
Dispense o que te afeta, siga suas metas,
surpreenda quem te testa
sem pensar em desistir

Amplificando a nossa voz,
silenciadas nunca mais!
Leoas na selva de pedra
estamos sempre alertas,
convocando a alcateia pra derrubar o algoz.

Seguindo o legado,
 agradeço o que foi plantado
 pelas que vieram antes
 e todas que estão aqui.

Expandindo as visões,
 mulheres multidões
 fora dos padrões
 feitos para nos excluir
 (DUARTE, 2021, p. 119).

A ideia de união entre as mulheres e de incentivo a novas meninas para que não aceitem assujeitar-se ao patriarcado é a tônica do poema. Em “Elas por elas”, a voz lírica do discurso almeja a ampliação da voz feminina, pois somente pelo compartilhamento da dor coletiva das mulheres é que se pode transgredir o sistema opressor. Notamos no poema que há nele um tom transgressor, elevado, uma “voz que ecoa” (HOOKS, 2019) e que se direciona contra a masculinidade opressora. A ideologia falocêntrica e misógina em que a sociedade patriarcal está fortemente organizada, que oprime e assassina mulheres por meio da naturalização do estupro e do feminicídio, é o alvo da reação da voz feminina em “Elas por elas”. E, novamente, como em “Não Desiste”, em “Elas por elas” a voz lírica discursa pelo resgate da autoestima e pela reafirmação da identidade positiva, pois imperativamente diz para sua (s) interlocutora (s) surpreender quem a (s) oprime e “sem pensar em desistir”.

Nos versos das estrofes três, quatro e cinco, a convocação de todas as “Insubmissas lágrimas de mulheres” para a mudança social torna-se mais forte e ainda mais interpelativa:

Ampliando a nossa voz,
 silenciadas nunca mais!
 Leoas na selva de pedra
 estamos sempre alertas,
 convocando a alcateia
 pra derrubar o algoz.

Seguindo o legado,
 agradeço o que foi plantado
 pelas que vieram antes
 e todas que estão aqui.

Expandindo as visões,
 mulheres multidões
 fora dos padrões
 feitos para nos excluir
 (DUARTE, 2021, p. 119).

Nos versos “ampliando a nossa voz” e “convocando a alcateia pra derrubar o algoz” percebe-se o vigor com que essa voz étnica feminina quer reivindicar igualdade de direitos. Desse modo, a voz que vemos surgir em Mel Duarte, tal como em Conceição Evaristo, é a mesma voz que Louza (2017) identificou em Elizandra Souza, já que essa voz

(...) num processo intenso e contínuo desconstrói mitos e tabus para reconstruir a figura feminina de maneira emancipada, empoderada e dona de seu corpo e discurso. Uma mulher que não se deixa assujeitar e subalternizar. Que por meio do ato político, que perpassa a poesia, ecoa como um grito de resistência para dizer: nós existimos e não vamos mais nos deixar silenciar (LOUZA, 2017, p. 176).

Assim, ao observarmos a produção literária dessas três autoras à luz do aporte teórico do feminismo negro, constatamos que a literatura feminina negro-brasileira tem um propósito identitário com as mulheres negras. Observa-se nessas autoras um discurso de resgate da autoestima e de exaltação da mulher negra que, como argumenta Louza (2017, p.176), “ecoa como um grito de resistência para dizer” que acabou o silêncio imposto pelos sistemas de opressão interseccionado pelo racismo, machismo e pela pobreza. A voz lírica feminina e étnica do discurso urge por espaço de poder, por respeito e protagonismo social.

Desse modo, a fim de romper com a hegemonia da literatura branca na escola, “que reforça os estereótipos da vida cotidiana” (CUTI, 2010, p. 64) e impede o resgate da autoestima da (o) estudante negra (o), propomos nosso percurso metodológico com a leitura de literatura feminina negro-brasileira na sala aula, a fim de evitar “o perigo de uma história única” (CHIMAMANDA NGOZI, 2019) e reafirmar a identidade positiva dos discentes negros.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

5.1 A pesquisa-ação

Devido à natureza desta proposta de estudo, e com base nos objetivos apresentados, a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho constitui-se a partir da perspectiva da pesquisa-ação. Por ocorrer no espaço de sala de aula, com vistas a realizar uma intervenção nos aspectos pedagógicos concernentes à prática de leitura literária negra feminina em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, a pesquisa-ação nos oferece as estratégias adequadas para que esta pesquisa contribua para o desenvolvimento da formação do leitor crítico e a reeducação para as relações étnico-raciais e, assim, melhore a aprendizagem dos estudantes nesses aspectos. De acordo com THOLLENT (1985, p. 14, apud GIL, 2021, p. 38), a pesquisa-ação é “um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou ainda, com a resolução de um problema coletivo”. Segundo o autor, para solucionar esse problema coletivo, o pesquisador e os participantes são envolvidos de modo cooperativo e participativo nesse tipo de pesquisa.

É importante destacar que a pesquisa-ação possui características situacionais, isto é, ela procura identificar um problema específico em uma determinada situação para que se chegue a um resultado prático (GIL, 2021). Desse modo, como esta proposta parte do problema da falta de orientações metodológicas sobre como aplicar a Lei 10.639/03 nas aulas de Língua Portuguesa, agimos com “os participantes envolvidos de modo cooperativo e participativo” para a resolução dessa questão. Assim sendo, é por essas razões que escolhemos a metodologia da pesquisa-ação, já que, por meio da intervenção que realizamos, com a aplicação de uma sequência didática de leitura literária negra feminina, foi possível promover discussões e debates sobre as relações étnico-raciais, de classe e de gênero, e dar aplicabilidade à Lei 10.639/03.

A pesquisa-ação nos permitiu ir além das discussões teóricas, pois com esse método pudemos dialogar diretamente com os sujeitos participantes da pesquisa. Nesse sentido, Thiollent (2005, p. 18) argumenta que em relação à pesquisa-ação “não se trata de simples levantamentos de dados ou relatórios a serem arquivados”. Com a pesquisa-ação o pesquisador almeja exercer um papel ativo na realidade dos fatos observados para

modificá-los e aprimorá-los. Desse modo, também daremos um retorno à escola pesquisada e à sociedade, pois pelo método de pesquisa-ação mantém-se um vínculo entre a pesquisa realizada e a escola participante.

Desse modo, nossa proposta de intervenção consistiu na leitura, análise e discussões de obras de autoras da vertente literária negra feminina. Dessas ações, os sujeitos envolvidos e participantes ativos da pesquisa puderam interagir coletivamente e, com a mediação do pesquisador-professor, refletir para alterar a realidade dos fatos.

Para a efetivação de nossa ação de promover a leitura literária negra feminina, escolhemos os gêneros *conto* e *poema*. Por serem dois gêneros textuais de extensão curta, permitiram a leitura integral durante as etapas do processo. Além disso, esses gêneros exploram a linguagem em sua significação profunda e polissêmica, propiciando ao leitor experiências ricas com a representação da vida e do mundo.

Por ser esta pesquisa de base empírica e qualitativa, a coleta e a análise dos dados produzidos ocorreram da seguinte forma: observação dos estudantes diante dos textos e das atividades apresentadas; observação do posicionamento crítico (ou não) dos estudantes sobre os temas apresentados e sobre as opiniões dos seus pares envolvidos na pesquisa; observação da produção de seus textos orais e/ou escrito; análise de áudios gravados durante as etapas do processo; análise das anotações do diário de bordo do pesquisador; e, por fim, análise da aplicação de um questionário final sobre os temas discutidos durante o processo. Ao final da pesquisa, produzimos um caderno pedagógico com sugestões para outros docentes de como trabalhar o tema pesquisado.

5.1.1 Público-alvo

A aplicação desta pesquisa ocorreu em uma escola municipal de Ensino Fundamental I e II da Prefeitura de Cariacica. A Unidade de Ensino funciona em dois turnos (matutino e vespertino), e conta com projetos de dança e música, atendendo aos alunos participantes no contraturno. Atualmente, sua organização por séries no turno matutino conta com quatro turmas de séries iniciais (2º ao 5º ano. Não há turma de 1º ano) e nove turmas de séries finais (6º ano ao 9º ano). No turno vespertino, a instituição conta com quatro turmas de séries iniciais (1º, 2º, 4º e 5º ano. Não há turma de 3º ano).

No que concerne à sua estrutura física, trata-se de uma edificação inaugurada em 1988 e, na época, foi projetada somente com quatro salas. Por ser uma edificação já antiga, e que teve seu espaço ampliado por reformas, possui corredores apertados e estreitos. Possui dois pavimentos: no primeiro, abriga as salas das séries 1º ao 4º e, no segundo pavimento, as séries de 5º a 9º ano. Apesar de contar com uma estrutura antiga, seu espaço é acolhedor e bem cuidado pela atual gestora escolar que, frequentemente, conforme as necessidades, rearranja as salas e amplia espaços. No ano de 2021, por exemplo, atendendo a um pedido do corpo docente, a gestora da instituição criou uma sala de planejamento para docentes. Também realizou um projeto de jardinagem, com bancos, árvores e plantas, o que alterou consideravelmente o ambiente, tornando-o mais agradável.

Contudo, no período de aplicação desta pesquisa, essa agradabilidade de alguns ambientes da escola ainda não se estendia para o espaço da biblioteca da Unidade de Ensino. Cumpre destacar que, por ausência de um auditório na Unidade de Ensino ou de uma sala multimídia, a biblioteca da escola também funcionava como um espaço para exibição de conteúdos audiovisuais, com aparelhos de projeção e caixas de som instalados. O local não possuía equipamentos e recursos básicos, como mesas e cadeiras adequadas para uso dos estudantes. Ademais, havia no espaço da biblioteca uma bancada de mármore dividindo o ambiente ao meio, porque, no passado, o espaço foi utilizado como “sala de informática” e, até ao término de aplicação desta pesquisa, a bancada não havia sido retirada. Havia somente cinco estantes de livros, necessitando de uma ampliação no acervo. Além de os empréstimos de livros serem realizados manualmente, carecendo de uma informatização.

A figura 2 mostra o espaço da biblioteca da Unidade de Ensino durante a aplicação da pesquisa. O espaço amplo faz parte de um projeto da gestora para um aprimoramento paulatino da biblioteca, que, antes, era em um local pequeno e impróprio, sendo deslocada para um espaço maior. Apesar da ampliação do espaço, nota-se que o ambiente ainda não se encontrava confortável, tornando a biblioteca pouco convidativa e aconchegante para os estudantes:

Figura 2 — Biblioteca da Unidade de Ensino



Fonte: Acervo do autor (2022)

Durante a aplicação desta pesquisa, verificamos que esse espaço de “improvisado” da biblioteca e sua divisão com “sala multimídia” desencadeava uma ineficiência na prestação do serviço público e na qualidade do ensino. Na etapa em que motivávamos os estudantes para a leitura das autoras propostas neste trabalho, por exemplo, que consistiu na exibição de um curta-metragem, observamos que estudantes de outras turmas entraram na biblioteca duas vezes para retirar e devolver à bibliotecária dicionários de Língua Inglesa, tirando o foco dos participantes da pesquisa.

Como professor-pesquisador da Unidade de Ensino, reiteramos à gestora a necessidade de dar celeridade à reforma da biblioteca escolar, pois se tratava de um espaço essencial para a formação do leitor e do cidadão, bem como a necessidade de garantir o espaço como um direito aos estudantes.

A gestora, por sua vez, que também defende a importância da leitura no espaço escolar e incentiva os projetos de leitura na Unidade de Ensino, garantiu que buscaria os recursos necessários para dar andamento à reforma da biblioteca e de outros espaços da escola, pois esse era também um compromisso do seu mandato de diretora junto à comunidade escolar, que a elegeu por meio de voto impresso em um processo de gestão democrática. Em julho de 2022, inclusive, como sugestão do corpo docente, a necessidade de buscar melhorias para a biblioteca da escola e a importância do incentivo à leitura no espaço

escolar compuseram um dos objetivos específicos do Projeto Político Pedagógico da instituição, documento este que passará por uma revisão anual.

Em janeiro de 2023, após a aplicação desta pesquisa e durante as férias escolares, a diretora da Unidade de Ensino conseguiu a verba junto à Secretaria de Educação do município de Cariacica para iniciar a reforma da biblioteca. A figura 3 mostra a biblioteca da escola após a aplicação dessa pesquisa, em processo de reforma:

Figura 3 — Biblioteca da Unidade de Ensino em processo de reforma



Fonte: Acervo do autor (2023)

Com relação aos seus recursos tecnológicos, a instituição recebeu da Prefeitura de Cariacica 32 *chromebooks*, os quais os docentes podem levar para a sala de aula para uso pedagógico. Também no ano de 2021, a Prefeitura de Cariacica criou o projeto *Educação*, no qual todos os docentes da rede de ensino (contratados e efetivos) receberam uma verba de R\$ 3.500,00 para custear despesas pessoais com equipamentos tecnológicos, como aquisição de computadores, celulares, *tablets*, etc., além de um valor de R\$ 50,00 mensais para despesas pessoais com Internet. No ano de 2022, o Município também garantiu acesso a uma Internet móvel, em que o servidor pode acessar sempre que estiver em uma repartição pública de Cariacica. Tais investimentos ocorreram devido à pandemia do coronavírus ter explicitado as fragilidades e a falta de investimentos em

tecnologia, o que dificultou a realização do trabalho dos docentes no período de isolamento social.

A escola também conta com um refeitório bastante pequeno e uma quadra de esportes, além de um pátio. Há uma sala climatizada para a coordenação e direção, com computadores, e uma sala climatizada onde funciona a secretaria escolar. A unidade de ensino possui uma sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) com computadores e possui uma sala de professores climatizada, além de dois banheiros (masculino e feminino) para uso dos funcionários. Para uso dos alunos há quatro banheiros, dois em cada andar, sendo dois femininos e dois masculinos.

O público-alvo desta pesquisa foi a turma do 9º ano B do turno matutino da unidade de ensino, e a intervenção ocorreu durante as aulas de Língua Portuguesa. A turma possuía 29 alunos matriculados, com faixa etária entre 14 e 15 anos. A escolha dessa turma deveu-se ao fato de os alunos se mostrarem falantes e participativos, e com interesse em temas de relevância social. Além disso, o quantitativo de 29 alunos envolvidos na pesquisa tornou mais confortável a sua aplicação, já que esse é um número que pode ser considerado “reduzido”, tendo em vista as superlotações em salas de aulas nas escolas públicas brasileiras que, por vezes, ultrapassam o quantitativo de 45 alunos em uma turma, prejudicando a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. A maioria dos estudantes participantes desta pesquisa residem no município de Cariacica, uns mais próximos do Centro da cidade e outros em regiões de periferia. Seguem abaixo imagens da Unidade de Ensino onde ocorreu a aplicação desta pesquisa:

Figura 4: Quadra poliesportiva da Unidade de Ensino



Fonte: Acervo do autor (2022)

Figura 5 — Refeitório da Unidade de Ensino



Fonte: Acervo do autor (2022)

Figura 6 — Sala de aula da Unidade de Ensino



Fonte: Acervo do autor (2022)

5.2 Das etapas: sequência básica de letramento literário na escola e estratégias de leitura

Para atender ao ponto central deste trabalho, que é a leitura de contos e poemas da literatura negra feminina na sala de aula, as propostas de nossas atividades (sequência didática) tomaram como referência as orientações metodológicas de letramento literário de Rildo Cosson (2021) e as estratégias de leitura apresentadas por Isabel Solé (1998). Encontramos em ambos os teóricos um percurso didático enriquecedor para a organização e aplicação de nossa proposta de leitura.

Com relação a Rildo Cosson (2021), o teórico sugere uma sequência básica de letramento literário na escola constituída por quatro etapas: *motivação*, *introdução*, *leitura* e *interpretação*. No entanto, antes de seguir essas etapas, achamos necessário incluir um encontro de 20 minutos com os estudantes participantes da pesquisa para explicar o projeto e a metodologia utilizada, pois julgamos necessário que os estudantes tivessem consciência do processo do qual fariam parte e estariam envolvidos na sua construção.

O encontro da *motivação*, de acordo com Cosson (2021), consiste no primeiro passo da sequência básica apresentada porque é o momento que prepara e antecipa o estudante para “entrar” nos textos a serem lidos. É uma etapa importante, pois o êxito inicial do contato do leitor com a obra depende da qualidade da motivação. Propor mecanicamente uma leitura aos estudantes na escola sem apresentar-lhes um motivo ou um desafio para a realização dessa leitura pode parecer a eles algo sem sentido e insípido. É necessário estimulá-los para a leitura com uma determinada ação, como a “construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema” (*ibidem*, 2021, p. 55). Explicamos na próxima seção as ações que utilizamos para a efetivação desse primeiro passo antes da leitura.

A segunda etapa da sequência básica de letramento literário que adotamos, a *introdução*, consistiu na apresentação de informações básicas das autoras e das obras que os estudantes iriam ler. Essa etapa, apesar de simples, requer alguns cuidados do docente (mediador da leitura), pois conforme adverte Cosson (2021), a apresentação da vida e da obra das autoras (es) selecionadas (os) para a leitura não deve ser longa, para não correr o risco de cansar os estudantes. Nesta etapa, segundo o teórico, é suficiente apenas fornecer aos estudantes as informações necessárias sobre a autora (o) e, sobretudo, que sejam informações relacionadas ao (s) texto (s) selecionado (s). O autor recomenda, nessa etapa da sequência, que os estudantes façam o manuseio dos livros, realizando uma leitura prévia da capa, da orelha e de outros elementos pré-textuais que introduzem a obra, e observa que “apreciações críticas presentes nas orelhas ou na contracapa são instrumentos facilitadores da introdução e muitas vezes [*sic*] trazem informações importantes para a interpretação” (COSSON, 2021, p. 61). Logo, essa ação consiste em uma leitura prévia, em que os estudantes podem lançar hipóteses e receber o livro de maneira positiva para que, em seguida, passe à etapa seguinte da leitura e testem as previsões lançadas.

Cosson (2021) orienta que, para realizar esse contato físico com o livro, os estudantes devem ser levados à biblioteca para que se retire o livro diretamente na estante. Caso se use uma cópia ou reprodução, o autor sugere deixar os alunos manusearem o manual do professor. Além disso, é interessante explicar os motivos de seleção das autoras e das obras, assim como as principais temáticas, pois isso contribui com a definição dos

objetivos de leitura. Também explicamos na próxima seção o detalhamento das ações para a realização da etapa da *introdução*.

Com relação à etapa da *Leitura*, terceiro passo, é realizado um acompanhamento da leitura do estudante, mas sem que se faça um policiamento. Para Cosson (2021), o docente (mediador da leitura), nessa etapa, não deve vigiar o aluno para saber se ele está realizando a leitura proposta, mas acompanhar o processo para ajudá-lo em possíveis dificuldades. A leitura escolar necessita desse acompanhamento porque há um objetivo a ser cumprido e que não pode deixar se perder. Assim, quando o texto é extenso, o autor recomenda que a leitura seja feita fora da sala de aula, ou na casa do aluno ou no espaço de leitura da biblioteca. Durante esse tempo, o professor deve convidar os alunos para apresentar os resultados de suas leituras até aquele momento, o que Cosson (2021) chama de *intervalos*. Esse momento na etapa da *Leitura*, que funciona como uma espécie de “pausa”, pode ser feito por meio de uma conversa simples com a turma sobre o andamento da história ou por meio de atividades mais específicas.

Cumpre destacar que para a realização de nossa proposta de leitura, por trabalharmos com textos curtos, com o conto e o poema, realizamos a leitura compartilhada com os estudantes dentro da sala de aula, em rodas de leitura, tal como sugere Isabel Solé (1998) e, por isso, não achamos necessário realizar a etapa do *intervalo*. Durante a *introdução*, buscamos complementar a sequência básica de letramento literário de Rildo Cosson (2021) ao utilizarmos algumas estratégias apresentadas por Solé (1998) no que concerne à leitura compartilhada. Para a autora, a ideia das tarefas de leitura compartilhada é simples: “nelas, o professor e os alunos assumem — às vezes um, às vezes os outros — a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma” (Ibidem, 1998, p. 118). Desse modo, ao realizarmos coletivamente a leitura com os estudantes na sala de aula, pudemos utilizar a estratégia que Solé (1998) denomina de “demonstração de modelo”: Tal estratégia, que usamos várias vezes com os estudantes participantes da pesquisa, consiste na demonstração pelo docente (mediador da leitura) das ações que ele se vale para interpretar o texto e, ao mesmo tempo, permitir que os estudantes assumam progressivamente responsabilidades em torno de quatro estratégias essenciais para uma leitura proficiente: a formulação de previsões sobre o texto a ser lido; a formulação de perguntas sobre o que foi lido; o esclarecimento de

possíveis dúvidas sobre o texto; e a recapitulação das ideias do texto ou a exposição sucinta do que foi lido.

Por meio dessas estratégias de leitura compartilhada, como a formulação de previsões e hipóteses ao longo da leitura para, em seguida, tentar confirmá-las coletivamente, bem como por meio de discussões e recapitulações do que foi lido, pudemos realizar com os estudantes interpretações satisfatórias que, progressivamente, podem contribuir com o surgimento de um leitor autônomo e crítico, conforme aprofundaremos mais adiante na discussão dos resultados. Essas estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998) aprofundam com mais detalhes quais ações os estudantes podem tomar diante do texto para que, progressivamente, por meio do mediador da leitura, possam se transformar em leitores autônomos e críticos. Já em Cosson (2021), em contrapartida, não encontramos essas ou outras orientações sobre quais ações e estratégias o leitor pode adotar para interpretar o texto. O foco do teórico, por outro lado, a nosso ver, consiste em traçar um caminho metodológico para a realização da leitura, de modo que o mediador da leitura e os leitores possam ter consciência de todo o processo do ato de ler. Por essas razões, mesclamos o caminho metodológico apresentado por Cosson (2021) com as estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998). No percurso das leituras do referencial teórico, percebemos que ambos se complementavam e que poderiam contribuir com nossas ações. Solé (1988), inclusive, assemelha-se a Cosson (2021) ao propor um caminho para facilitar as estratégias de leitura ao definir três momentos para o ato de ler na escola: “antes da leitura”, “durante a leitura” e “depois da leitura”.

Tal como Cosson (2021), o momento “antes da leitura” apresentado por Solé (1998) refere-se a um momento de “motivação” para a realização da leitura, em que a/o estudante ativa seus conhecimentos prévios, estabelece previsões sobre o texto e define os objetivos. Já o momento definido pela autora como “durante a leitura”, trata-se da realização da leitura compartilhada em uma roda de leitura, para que os estudantes possam confirmar (ou não) as hipóteses lançadas no momento anterior e formular novas previsões. Para essa ação, Solé (1988) sugere que o mediador faça pequenas paradas no texto lido para que os estudantes possam formular hipóteses, bem como formular perguntas. Não se trata de entregar todo o texto para o estudante nesse momento definido como “durante a leitura”, evidentemente, mas sim “ensinar as crianças a compreender e controlar sua compreensão” (SOLÉ, 1998, p. 120).

Assim, definir em quais momentos deve se interromper o texto para formular perguntas como *por que isso aconteceu aqui na história? Por que essa personagem sofre?*, e outras tantas possibilidades de perguntas que podem ser formuladas e discutidas junto com os estudantes, requer que a leitura compartilhada seja muito bem planejada pelo mediador (docente). Além desses dois momentos descritos, Solé (1998) define um último momento: “depois da leitura”. Trata-se, basicamente, de construir com os estudantes a identificação da ideia principal da leitura realizada, incentivando a competência de elaborar um resumo da leitura, bem como a competência de formular e responder perguntas sobre a leitura realizada, pois como afirma Solé (1988, p. 155), “ensinar a formular e a responder a perguntas sobre um texto é uma estratégia essencial para uma leitura ativa”. Nesse sentido, tanto Cosson (2021) quanto Solé (1998), ambos, como se nota, forneceram-nos o subsídio teórico necessário para que realizássemos uma leitura com qualidade na aplicação da pesquisa, que demonstraremos na seção da Discussão dos Resultados.

Com relação ao quarto passo da sequência apresentada por Rildo Cosson (2021), a *interpretação*, ela compreende a externalização da leitura, ou seja, o seu registro. O autor argumenta que a leitura literária realizada na escola necessita de um compartilhamento das interpretações das leituras para que os estudantes possam ampliar os sentidos construídos individualmente. Para o teórico, a razão disso é que, compartilhando suas interpretações, os leitores-estudantes tomam consciência de que pertencem a uma coletividade e de que ela fortalece e amplia os horizontes da leitura. Logo, essa última etapa da sequência, que muito se assemelha ao momento “depois da leitura” apresentado por Solé (1998), pode contribuir para o fortalecimento de uma comunidade de leitores na escola. Quanto aos tipos de registros possíveis de serem realizados pelos estudantes, eles podem variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outras questões.

Cosson (2021) exemplifica alguns tipos de registros que podem ser usados na etapa de interpretação, como: produção de resenhas, júri simulado, dramatização da história lida, construção de murais e reprodução em maquetes de cenários da história, feiras culturais para compartilhamento das interpretações, a escolha de uma música que trate dos sentimentos das personagens, entre outros. O mais importante, no registro da interpretação final, é que o estudante tenha a oportunidade de realizar uma reflexão sobre

a obra lida e externar essa reflexão de forma clara, permitindo a troca de experiência com a comunidade escolar.

Na realização desta proposta, como registro final, os estudantes foram divididos em grupos de até cinco integrantes e ficaram livres para escolher a melhor forma de expressar sua interpretação. Cada grupo ficou responsável pelo texto de uma autora lida. Os registros foram socializados pelos participantes da pesquisa na biblioteca da escola, onde realizamos também um Café Literário e os estudantes puderam compartilhar coletivamente suas interpretações, além de terem respondido um questionário autoavaliativo.

Um destaque extremamente importante na realização da etapa da *interpretação* durante o Café Literário foi a visita da Vice-Governadora do Estado do Espírito Santo, Jacqueline Moraes, mulher negra cuja vida foi construída no município de Cariacica, isto é, na própria comunidade a qual pertencem os estudantes. Jacqueline Moraes aceitou o convite para expor sua história como mulher negra cariaciquense, oriunda de um bairro de periferia e sua luta para ocupar espaços de poder. A presença dela diante dos olhares mais incrédulos de alguns estudantes demonstrou a possibilidade de se resgatar a autoestima massacrada diariamente pela pobreza, pelo machismo e pelo racismo. Ademais, a presença de Jacqueline demonstrou a necessidade de romper com o estereótipo e o preconceito da sociedade de enxergar a população negra, sobretudo mulheres, por um viés de inferioridade. E tal como nos provocaram criticamente durante a leitura as vozes femininas negras de Conceição Evaristo, Elizandra Souza e Mel Duarte, a voz feminina negra de uma Vice-Governadora erguida ali, empoderada e vencedora, na biblioteca da escola, mostrou aos participantes da pesquisa, que é possível, sim, reescrever uma história em meio à dor e à opressão diversa.

Como observa Bell Hooks (2019, p. 48): “Na ficção, como também na escrita confessional, aqueles que compreendem o poder da voz como um gesto de rebelião e resistência incitam o explorado — o oprimido — a falar.” O depoimento fascinante de Jacqueline Moraes, que compreende o poder que sua voz feminina e negra representa para sua comunidade, ao lado das escritoras lidas pelos estudantes, trouxe o fôlego da rebeldia e o desejo de transformação individual e social. A fala como um ato de resistência, como Hooks (2019) argumenta, é totalmente diferente de uma conversa

cotidiana, ou do depoimento pessoal sem nenhuma relação com o alcance da consciência política e o desenvolvimento da consciência crítica.

A oportunidade que os discentes tiveram, por meio da leitura, em dialogar com todas essas vozes negras e femininas, empoderadas e vencedoras, relacionando-as ao cotidiano duro e cru, possibilitou-lhes refletir sobre muitas questões relevantes da vida e da sociedade, conforme abordaremos na seção que discutirá os resultados da aplicação dessa pesquisa.

5.2.1 Da organização e aplicação da sequência didática

A organização da sequência básica de letramento literário a partir dos contos “Rose Dusreis” (Conceição Evaristo), “Com tradição” (Elizandra Souza) e dos poemas “Elas por elas” e “Não desiste” (Mel Duarte) foi planejada considerando a quantidade de oito encontros com os estudantes participantes da pesquisa, totalizando doze aulas. Baseamo-nos na sequência básica de Rildo Cosson (2021), ancorando o percurso da leitura nas etapas da *motivação*, da *introdução*, da *leitura* e da *interpretação*, apresentadas pelo autor. Porém, acrescentamos um pré-encontro para explicar o projeto de pesquisa aos estudantes.

Desse modo, a organização da sequência antes da aplicação delineou-se no seguinte formato: encontro 1 — Explicação do projeto (uma aula de 20 minutos); encontro 2 — Motivação (uma aula de 50 minutos); encontro 3 — Introdução (uma aula de 50 minutos); encontro 4 — Leitura do conto “Rose Dusreis”, de Conceição Evaristo (duas aulas de 50 minutos); encontro 5 — Leitura do conto “Com Tradição”, de Elizandra Souza (duas aulas de 50 minutos); encontro 6 — Leitura dos poemas “Elas por elas” e “Não desiste”, de Mel Duarte (duas aulas de 50 minutos); encontro 7 — Interpretação (duas aulas de 50 minutos). Encontro 8 — Encerramento (uma aula de 50 minutos).

No que concerne à aplicação da sequência didática, devido ao interesse dos participantes em debater e discutir os textos, foi necessário, a pedido dos estudantes, alongar alguns encontros. A turma do 9º ano, com a maioria dos estudantes interessados na dinâmica do projeto de leitura e protagonistas do processo, sugeriu a possibilidade de os docentes de outras disciplinas cederem suas aulas para que não interrompêssemos o ritmo alcançado

em alguns encontros. Em outros momentos, já havíamos encerrado os objetivos para aquela etapa, mas os estudantes queriam continuar as reflexões entre eles.

Assim, com as modificações e adaptações que foram sendo realizadas no decorrer da aplicação da pesquisa com relação ao aumento da quantidade de aulas, ao final a sequência didática organizou-se em sete encontros distribuídos em dezesseis aulas, da seguinte forma: encontro 1 — Explicação do projeto (uma aula de 20 minutos); encontro 2 — Motivação (uma aula de 50 minutos); encontro 3 — Introdução (duas de 50 minutos); encontro 4 — Leitura do conto “Rose Dusreis”, de Conceição Evaristo (três aulas de 50 minutos); encontro 5 — Leitura do conto “Com Tradição”, de Elizandra Souza (três aulas de 50 minutos); encontro 6 — Leitura dos poemas “Elas por elas” e “Não desiste”, de Mel Duarte (três aulas de 50 minutos); encontro 7 — Interpretação, Café Literário e Encerramento (03 aulas de 50 minutos).

Dessa forma, alteramos os encontros 3, 4, 5, 6 e 7, além de termos eliminado o encontro 8. Trataremos, no capítulo subsequente, de detalhar e interpretar os dados de cada encontro a fim de analisá-los à luz do referencial teórico utilizado neste trabalho.

6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, abordaremos detalhadamente o desenvolvimento da sequência básica de letramento literário a partir dos contos “Rose Dusreis”, de Conceição Evaristo; “Com tradição”, de Elizandra Souza, e dos poemas “Não desiste” e “Elas por elas”, de Mel Duarte. A proposta de leitura, baseada no percurso didático-metodológico de Cosson (2021) e em estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998), foi realizada com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede municipal de Cariacica — ES.

Destarte, a partir da aplicação da proposta de leitura, trataremos de verificar e interpretar a interação dos estudantes durante as etapas da sequência de letramento literário. Toda a análise dos resultados foi realizada a partir de registros no diário do pesquisador, de fotografias, de gravação de áudios, e das observações das falas (textos orais) e das respostas escritas produzidas em grupos pelos estudantes durante a aplicação da pesquisa. Procuramos reproduzir integralmente as respostas produzidas pelos estudantes, sem quaisquer alterações gramaticais, em imagens e transcrições em notas de rodapé. Também utilizamos nomes fictícios para fazer referência aos estudantes, preservando suas identidades.

Toda a descrição, observação e análise desses sete encontros estão a seguir:

6.1 Encontro 1 — Explicação do projeto aos estudantes

No dia 13 de outubro de 2022, reservamos 20 minutos da aula de Língua Portuguesa na turma do 9º ano da Unidade de Ensino para explicar aos estudantes sobre a realização do projeto de leitura de contos e poemas negro-brasileiros, sua duração e as etapas da leitura (motivação, introdução, leitura e interpretação), que ocorreriam durante as aulas de Língua Portuguesa. Os estudantes ouviram com atenção e demonstraram entusiasmo em participar do projeto. Por ser uma turma participativa, com alguns estudantes frequentadores da biblioteca da escola e por já terem entre eles um hábito “relativo” de compartilhamento de ideias, todos os estudantes aceitaram o convite de participar do projeto.

Um grupo de estudantes demonstrou seu interesse pelo projeto de leitura negro-brasileiro com algumas interjeições e expressões curtas, como “*Eba*”, “*Maneiro*” e “*Que legal*”, que ouvimos aleatoriamente enquanto ainda explicávamos o projeto. Já outra parte de estudantes ficou assustada e preocupada com a informação de que leríamos dois contos e dois poemas, pois julgaram, em uma primeira impressão, que poderia ser uma grande quantidade de textos. Um estudante, inclusive, disse ser “*Muita coisa*”. Contudo, aproveitamos esse momento para também explicar aos participantes sobre as principais características de um conto e de um poema e que, entre outras coisas, a extensão desses gêneros textuais não era longa e que realizaríamos uma leitura compartilhada na sala de aula, de forma coletiva, com reflexões e debates em grupos, e que não precisavam se preocupar com excesso de demandas.

Talvez, a preocupação de alguns estudantes com a quantidade de textos pode ser atribuída ao fato de todos já estarem na reta final do ano letivo de 2022 e por terem participado de outro projeto de leitura durante o ano. Inclusive, os participantes já possuíam um Diário de Leitura, no qual eram orientados a registrar suas impressões de leitura dos livros que liam durante cada trimestre, em um projeto de leitura livre. Nesse sentido, aproveitamos esse hábito já consolidado de anotações no Diário de Leitura e reorientamos os estudantes a continuarem com seus registros durante a leitura dos textos negro-brasileiros. Assim, o Diário de Leitura somente foi disponibilizado para alguns estudantes cujo material havia sido perdido ou danificado.

Por fim, explicamos aos estudantes que o projeto de leitura de literatura negra feminina que iríamos realizar fazia parte do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), do Ifes *campus* Vitória, e que seus responsáveis deveriam assinar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Combinamos que o levariam para casa e o entregariam assinado (ou não) no dia seguinte.

6.2 Encontro 2 — Motivação

A primeira etapa da sequência de leitura literária, a *Motivação*, sugerida por Rildo Cosson (2021) e Isabel Solé (1998), ocorreu no dia 18 de outubro de 2022. Essa etapa consistiu em preparar os estudantes para a leitura (COSSON, 2021). É também por meio dessa etapa que os estudantes podem ativar e atualizar seus conhecimentos prévios sobre os

textos a serem lidos e sobre as temáticas contidas neles (SOLE, 1998). Com duração de 50 minutos, a motivação para a leitura ocorreu na biblioteca da escola e foi dividida em duas partes. Denominamos esse encontro de “Vida de Mulheres”.

Na primeira parte, os estudantes assistiram ao curta-metragem *Vida Maria*, lançado em 2006 e produzido por Márcio Ramos. O filme, uma animação com duração de 9 minutos, denuncia a ausência de escolarização e as precárias condições de vida de uma geração de mulheres nordestinas. De forma crua e realista, o curta-metragem revela como a ausência da educação em uma família pode impactar na construção da subjetividade e da identidade do sujeito, sobretudo da mulher. O foco é a rotina da personagem “Maria José”, uma criança que brinca tentando aprender a escrever seu próprio nome, mas que é repreendida pela mãe na tentativa de estudar e obrigada a realizar as tarefas domésticas e o trabalho na roça. “Maria José” cresce exercendo essas tarefas, casa e tem filhos, depois envelhece. Essa herança de trabalho e impedimento de estudar é repassada às suas filhas, netas e bisnetas, constituindo um ciclo que não pôde ser quebrado entre uma geração de “Marias”.

Chamou-nos a atenção que, logo no início da exibição do filme, assim que apareceu o cenário e a personagem “Maria José” em uma cena em sua casa, os estudantes Caio e Vitória fizeram comentários estereotipados, xenófobos e preconceituosos acerca da personagem e da região a qual ela pertencia. Reproduzimos as falas dos dois estudantes: “*olha a cabeça*” e “*tinha que ser Nordeste*”, respectivamente. Inicialmente, na condição de mediador-observador, optamos por não realizar intervenções a essas falas nesse momento e nem interromper o filme. Nosso procedimento foi observar e anotar os comentários espontâneos dos estudantes nesse encontro para não os inibir ao direito de falar e, em momentos oportunos ao longo da sequência didática, retomá-los alguns comentários para debate e reflexão coletiva.

Em determinado momento, foi preciso interromper o filme, pois os estudantes, em alvoroço, já queriam debater sobre o conteúdo do curta-metragem. Sugerimos que o debate poderia ficar para o final, pois partiríamos de algumas perguntas para que todos pudessem falar e refletir. Os estudantes concordaram com a proposta, porém, ainda durante a exibição, era possível ouvir alguns comentários de uma leitura já antecipada, a qual não interrompemos. A estudante Vitória, por exemplo, enquanto ainda assistia ao

filme, já buscando formular hipóteses, observou: *“Um monte de Maria. A história se repete, né.”* Uma outra estudante, em tom chistoso, também disse: *“Na minha rua tem mais Maria”*. Uma terceira estudante, aproveitando a fala cômica de sua colega, invocou um ditado popular: *“um monte de maria vai com as outras.”*

Ao final do curta-metragem, antes de iniciarmos a mediação da compreensão e reflexão do filme com as perguntas que havíamos planejado para provocar o debate entre os participantes, os estudantes, novamente, anteciparam-se e já quiseram explicar o que tinham compreendido sobre o curta-metragem. Buscávamos deixar os estudantes livres para falar e procurávamos valorizar suas reflexões, respeitando de forma sensível a manifestação de seus pensamentos, sem impor de forma abrupta o nosso contraditório e o que havia sido planejado para cada etapa. Pois nossa pesquisa tangencia a linguagem, a subjetividade, a identidade, o humano e o direito à fala. Sobretudo, o direito à fala de indivíduos oprimidos, tal como nos norteia Hooks (2019).

Desse modo, no decorrer da aplicação dessa proposta de trabalho, sempre ouvíamos primeiro os estudantes para, em seguida, oferecer (ou não) outros modelos de raciocínio. Com isso, ao final da exibição do curta-metragem, antes de oferecer modelos de reflexão e de falas monitoradas aos estudantes, acolhemos a legitimidade de suas falas. O estudante Vitor, por exemplo, que já possui um hábito leitor e que sempre frequenta a biblioteca da escola na hora do recreio, assim que o filme terminou, disse: *“o curta-metragem retratava um ciclo que não se quebrava”*. O estudante Israel, por sua vez, disse que o filme *“mostrava a vida de mulheres que não quiseram mudar de vida”*. Contrapondo essa fala de seu colega de turma, a estudante Vitória, a mesma que tinha dito antes da exibição do filme a frase *“tinha que ser Nordeste”*, agora, por um viés crítico, disse para o estudante Israel: *“Não é que não ‘quis’, é não ‘pôde’”*.

A estudante buscava alertar ao seu colega sobre a diferença entre *“não querer”* e *“não poder”*, reforçando a ideia de que, a partir do curta-metragem, a pobreza não é uma escolha e, sim, uma construção histórica que impede muitas pessoas de terem uma vida digna. Chamou-nos a atenção que, antes de adotar esse posicionamento crítico, a mesma estudante, minutos atrás, era quem havia reproduzido uma fala preconceituosa ao povo nordestino. Vale salientar que, nesta etapa da aplicação do projeto, ocorria no País a campanha de segundo turno para o pleito eleitoral de Presidente da República que,

polarizado em todo o País, a região Nordeste, um dos maiores colégios eleitorais do Brasil, era alvo de vários ataques xenófobos de eleitores pelas redes sociais. Talvez, a estudante Vitória, uma jovem construindo sua cidadania e o pensamento crítico, apenas reproduzia um discurso de ódio que tantas vezes ouvira em determinados contextos sociais. Percebíamos, assim, o quão importante e necessário poderia ser nossa proposta de leitura autônoma e crítica, uma vez que os estudantes poderiam refletir com mais clareza sobre fenômenos culturais, sociais e históricos desprovidos de estereótipos.

Novamente, parabenizamos os estudantes pelas ricas reflexões autônomas até aquele momento e pedimos licença para apresentar algumas perguntas pontuais sobre o curta-metragem para que todos pudessem refletir e discutir oralmente, de forma breve. Assim, perguntamos: “Qual seria o principal assunto do curta-metragem?”. Muitos estudantes conseguiram identificar o assunto central, como o participante Marcos Paulo, que respondeu: “*É a falta de alfabetização, eu acho*”. E o estudante Gabriel, que afirmou: “*Acho que é a pobreza que impedia de estudar*”. Em seguida, perguntamos também se o “curta-metragem focalizava mais a vida masculina ou feminina”. O estudante Israel disse que o curta-metragem “*falava da vida feminina*” e, então, perguntamos: “por que você acha que fala da vida feminina?”. Contudo, ele não soube responder. Nesse momento, outros estudantes entraram em consenso e, para complementar a resposta do Israel, afirmaram: “*Fala da vida feminina por causa do trabalho doméstico da personagem.*”

Tal como orienta Solé (1998), com o jogo de perguntas e respostas que fazíamos com os estudantes, nessa etapa da motivação, procurávamos ativar os seus conhecimentos prévios para a posterior etapa da leitura. Como descreve a autora, o conhecimento prévio do leitor é relevante para o conteúdo do texto, pois esses conhecimentos são necessários para que esse leitor atribua significado aos conteúdos do texto. Desse modo, insistíamos ainda com outras perguntas aos estudantes relacionadas ao curta-metragem, como: “De que maneira podem ser identificadas as personagens do ponto de vista étnico (brancas, negras...)”? Todos os estudantes responderam em um único coro, como se tivessem ensaiado a resposta, que as personagens eram “*negras*”. Perguntamos “por que identificavam as personagens como negras”, e alguns estudantes disseram que era “*por conta da cor da pele e do cabelo*”. E, em seguida, continuamos as provocações: “Em qual classe social poderiam ser identificadas as personagens do vídeo? É possível identificar em qual região do Brasil elas vivem?”. A maioria dos estudantes, novamente em coro,

responderam que as personagens eram “*pobres*” e “*viviam no Nordeste*”. Logo, indagamos “por qual motivo eles identificavam a região como sendo o Nordeste”. O estudante Israel, muito participativo, afirmou que “*era por causa da casinha onde moravam as personagens e da paisagem do local*”. O Roberto, usando outras estratégias leitoras, disse que “*antes de começar o filme, na tela inicial, mostrou o nome Ceará também*”. Para esses estudantes, esses fatores direcionavam essa compreensão do vídeo. Como mediador da leitura, aproveitamos esse momento para, sutilmente, reorganizar as falas preconceituosas e etnocêntricas dos estudantes Caio e Vitória quando fizeram os comentários “olha a cabeça” e “tinha que ser Nordeste”. Afirmamos, assim, que “essas estratégias que estavam sendo utilizadas agora pelos estudantes Israel e Roberto eram ótimos recursos de compreensão e interpretação para identificar a região como Nordeste”. Acrescentamos que “essas estratégias utilizavam elementos do próprio filme para organizar uma possível compreensão e, que, inclusive, tais estratégias devem ser usadas na compreensão de texto”. Advertimos aos estudantes, de modo geral, para terem cuidado com as interpretações e observações pautadas a partir de discursos de ódio que são dirigidos ao povo nordestino, bem como ao povo pobre, ao povo negro e às mulheres.

Esses diálogos com os estudantes, a partir da discussão do curta-metragem “Vida Maria”, mostraram-se satisfatórios para que todos os participantes do projeto de leitura de literatura negra feminina, já na etapa da motivação, pudessem se preparar para a leitura (COSSON, 2021). Nosso objetivo era também levar os estudantes a refletirem sobre as relações de pobreza, machismo, racismo e preconceito para que, por meio do elemento lúdico do vídeo, já criassem algumas estratégias para aprofundar a leitura dos textos literários de Conceição Evaristo, Elizandra Souza e Mel Duarte. De acordo com Cosson (2021, p. 55), “a construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção de motivação”. Desta forma, nossas perguntas buscavam provocar possíveis posicionamentos dos estudantes diante das questões propostas, de modo que também pudessem relacioná-las com suas vidas cotidianas, como demonstra essa nossa outra pergunta: “Vocês conhecem alguma pessoa do seu convívio que apresenta semelhanças com as personagens do vídeo”? Os estudantes responderam que “*sim*”, e destacamos a resposta do estudante Vitor: “*Professor, esse ciclo se repete também nas favelas e periferias*”. Para esse estudante, a impossibilidade de estudar e vencer a pobreza das

personagens do vídeo, algo que se repetia em uma geração de mulheres nordestinas da mesma família, existia também nas periferias das cidades da região Sudeste, nas quais as pessoas encontram dificuldades de romper o ciclo da pobreza.

Para não perder de vista a temática da pobreza e da participação da mulher no trabalho, indagamos aos estudantes sobre “qual seria a profissão das personagens do vídeo”. Eles disseram que as personagens eram “*empregadas domésticas*”. Contudo, o estudante Vitor observou que as personagens poderiam ser também “*camponesas*”, pois no vídeo as mulheres realizavam trabalhos rurais. Em seguida, quisemos saber dos estudantes “quais seriam as semelhanças e diferenças na vida das personagens do vídeo, as tantas Marias, e se existia alguma dor que atravessava todas elas”. O estudante Marcos Paulo, fazendo uso da estratégia de compreensão de informações explícitas, afirmou que a semelhança era “*o nome das personagens, que se chamavam Marias*”. A estudante Laís, ao contrário de seu colega, fez uso de uma estratégia de compreensão de informações mais implícitas, ao observar que a semelhança era “*a pobreza e a falta de recurso*”. A mesma resposta foi dada pelo estudante Miguel. Com relação à dor que poderia atravessar as mulheres do vídeo, o estudante Vitor voltou a afirmar que a dor era “*não quebrar o ciclo*”. Diante da afirmação desse estudante, perguntamos a ele e à turma “qual ciclo seria esse”, e os estudantes disseram que era o “*ciclo da pobreza*”. Nenhum estudante, até esse momento, havia conseguido abordar a subjetividade da mulher diante das opressões sofridas. Todos os participantes focavam apenas na opressão oriunda da pobreza, sem avançar muito para a identidade da mulher pobre e negra, o que era previsto para a etapa da motivação, já que seria a partir da leitura que construiríamos uma reflexão mais aprofundada sobre a interseccionalidade entre raça, classe e gênero.

No entanto, para ativar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre essa imbricação entre racismo, machismo e pobreza, questionamos aos estudantes “se as Marias retratadas no vídeo fossem mulheres brancas da classe média/alta, elas teriam o mesmo ciclo de vida mostrado no vídeo”. Todos os estudantes, atentos ao questionamento e em uníssono, responderam que “*não*”. Insistimos com o questionamento, e perguntamos “por que achavam que essas mulheres teriam um outro ciclo de vida se fossem de outras classes sociais”. Chamou-nos a atenção a resposta com extrema argumentação crítica e conhecimento técnico da estudante Maria Júlia, que de uma forma segura, argumentou: “*Professor, as regiões Sudeste, Centro-Oeste e Sul concentram a maior industrialização e*

modernização do País. Essas regiões oferecem mais recursos para as pessoas”. A resposta precisa e técnica da Maria Júlia, que, durante todo o ano letivo de 2022 mostrou-se ser uma leitora assídua de literatura, frequentadora da biblioteca da escola e com hábito consolidado de comprar livros e querer discutir sobre eles com o professor e outros colegas, revelou-nos o quanto o compartilhamento das reflexões entre os estudantes podem desencadear a criticidade mútua. Ora, a resposta técnica da discente permitiu que a estudante Vitória e o estudante Caio, que reproduziram o discurso xenófobo contra o povo nordestino tão logo iniciou a exibição do curta-metragem, tivessem a oportunidade de refletir sobre o discurso pré-pronto e estereotipado que eles internalizaram com base em interações sociais sem filtro crítico. Solé (1998), a partir de uma concepção construtivista de ensino e da aprendizagem escolar, enxerga e considera a “situação educativa como um *processo de construção conjunta*, por meio do qual o professor e seus alunos podem compartilhar progressivamente significados mais amplos e complexos” (1998, p. 75).

De acordo com Solé (1998), o docente, mediador da aprendizagem e da leitura, coletivamente com os estudantes, podem construir e dominar procedimentos com maior precisão e rigor, de modo que todos os envolvidos no processo do conhecimento possam se tornar progressivamente mais autônomos para interferir na realidade. A autora ainda adverte:

Se se trata de um ‘processo de construção’, é óbvio que não se pode pedir que tudo se resolva adequadamente e de uma vez só; se também é uma ‘construção conjunta’, parece claro que, embora o aluno seja protagonista, o professor também desempenhará um papel de destaque (SOLÉ, 1998, p. 76).

Pelo viés de Solé (1998), não poderíamos exigir uma mudança de postura repentina dos estudantes Vitória e Caio em relação ao que pensavam sobre a região Nordeste e do povo nordestino. Assim, acolhemos com complacência suas falas para que, coletivamente, pudessem ser revistas e reorganizadas por todos os participantes.

Por fim, para finalizar a primeira parte da etapa da motivação, fizemos dois últimos questionamentos aos estudantes com relação ao curta-metragem exibido. No primeiro, perguntamos se “seria possível identificar o ciclo de vida das personagens do vídeo na realidade, isto é, se poderíamos falar (ou não) de uma ‘Vida Maria’ na sociedade”. A esse questionamento, alguns discentes, como o estudante Vitor, responderam que “esse *ciclo*

se repete também nas favelas e bairros pobres". No segundo questionamento, perguntamos "o que poderia ser sugerido para romper esse ciclo em que se encontra uma geração de mulheres negras e pobres na sociedade". Entre respostas entrecortadas, reproduzimos as sugestões dos estudantes Gabriel, Maria Júlia e Marcos Paulo, que, respectivamente, disseram: "*deve oferecer mais oportunidades*", "*deveria ter mais recursos*" e "*é preciso estudar, né?*".

Em seguida, informamos aos estudantes que encerraríamos as discussões sobre o curta-metragem e que passaríamos à segunda parte da etapa da motivação. Com o objetivo de desconstruir estereótipos e preconceitos, dissemos que iríamos projetar dez imagens de mulheres, uma por vez, e que eles teriam um minuto em cada imagem para formular hipóteses sobre qual seria a profissão de cada uma delas. A imagem das dez mulheres projetadas foi de intelectuais negras, acadêmicas e escritoras que compõem o *corpus* desta pesquisa, nesta ordem: Sueli Carneiro, Carla Akotirene, Chimamanda Ngozi Adiche, Elizandra Souza, Conceição Evaristo, Mel Duarte, Vilma Piedade, Bell Hooks, Angela Davis e Eliane Cavalleiro. Observando as imagens, os estudantes formularam várias hipóteses, entre as quais destacamos: "atriz", "cantora", "ativista", "professora", "merendeira", "pensionista", "aposentada", "diarista", "modelo" e "bibliotecária". Chamou-nos a atenção que as hipóteses de profissões como "merendeira", "diarista" e "aposentada" foram todas atribuídas à imagem da escritora Conceição Evaristo. Também nos chamou atenção, novamente, a estratégia utilizada pela estudante Maria Júlia para identificar a imagem de Eliane Cavalleiro como "professora", informando-nos que havia uma lousa ao fundo da fotografia, o que justificava sua hipótese com elementos não estereotipados como a "cor da pele" para construir significados. Tal atitude da estudante revela sua perspicácia em adotar estratégias de compreensão, pois com esse recurso, ela acertou a profissão de Cavalleiro e, mais uma vez, a estratégia de leitura compartilhada pela estudante propiciou que todos os participantes refletissem sobre recursos de compreensão e também sobre preconceito, já que, por exemplo, não havia nada na imagem da escritora Conceição Evaristo que apontasse para uma profissão de "diarista" ou "merendeira", a não ser o racismo estrutural e o estereótipo, que fazem com que as pessoas enxerguem a população negra pela perspectiva da inferioridade.

Após a projeção de todas as imagens, retornamos à primeira imagem, de modo que, uma a uma, explicamos brevemente a profissão delas. Alguns discentes ficaram surpresos

quando, por exemplo, descobriram que Conceição Evaristo era uma escritora brasileira premiada, traduzida em vários idiomas e que leríamos um de seus contos no projeto de leitura, assim como também leríamos um conto da Elizandra Souza e dois poemas de Mel Duarte, a quem, respectivamente, os estudantes afirmaram hipoteticamente serem “atriz” e “modelo”. Por fim, encerramos a motivação explicando aos estudantes sobre o significado de estereótipo, que se baseia em formular conceitos antecipados com base em uma percepção comum e generalizada da realidade, rotulando algo ou alguém pela aparência, como aconteceu com a imagem de Conceição Evaristo. Ao final do encontro, quando todos os estudantes já se levantavam para deixar a biblioteca da escola e retornarem para a sala de aula, surpreendeu-nos a atitude do discente Davi, que, em silêncio durante toda esta etapa inicial do projeto, aproximou-se e declarou em voz baixa: *“se você tivesse colocado só imagem de mulher branca aí, eles iam responder outra coisa”*. Chamou-nos a atenção não só essa percepção crítica do discente sobre o preconceito e o estereótipo, mas também, o termo “eles” empregado por esse estudante, que é negro.

Notamos, com isso, que o estudante Davi, negro, poderia não estar se sentindo pertencido à sua turma, uma vez que em sua afirmação foi usado o pronome “eles” como um sinal de afastamento do grupo. Apesar de o estudante ter demonstrado boas relações com sua turma, será que, nos espaços mais privados de sua intimidade, não poderia haver um sofrimento causado pelo racismo no espaço escolar? Essas nossas indagações dialogam com os pensamentos de Cavalleiro (2021, p. 35) ao questionar: “Em que medida a escola está preparada para lidar com a questão étnica? A escola está formando ou conformando os indivíduos a uma realidade já estabelecida, não possibilitando assim, a alteração da realidade?”.

Desta maneira, acreditamos que a etapa da motivação consistiu em um eficiente passo para que os estudantes pudessem não apenas se preparar para a leitura, com a atualização dos conhecimentos prévios, mas adentrarem nas relações multiétnicas com consciência e sem medo do silêncio, possibilitando, como aponta Cavalleiro (2021), que os escolares se formem para a modificação de uma realidade racista. O curta-metragem, assim, como elemento motivador da leitura, propiciou aos estudantes o compartilhamento de reflexões pertinentes, que reapareceriam nos textos das autoras Conceição Evaristo, Elizandra Souza e Mel Duarte, como: a subjetividade da mulher negra, a pobreza, a falta

de oportunidades à população negra, o machismo, o preconceito, o estereótipo, entre outros, que, a partir da leitura, ganhariam uma perspectiva de valorização da autoestima e da resistência da população negra para vencer obstáculos impostos pela sociedade patriarcal-capitalista de supremacia branca.

6.3 Encontro 3 — Introdução

Nos dias 19 e 20 de outubro de 2022, realizamos o terceiro encontro com os estudantes, a *introdução*, ao qual denominamos de “Conhecendo as autoras”. Esse encontro, realizado na biblioteca da escola, consistiu em duas aulas de 50 minutos para apresentar aos discentes as três autoras da sequência básica de letramento literário e suas obras que seriam lidas. O objetivo dessa etapa, semelhante à etapa da *motivação*, era propiciar aos estudantes a possibilidade de estabelecer previsões e hipóteses sobre a realização da leitura e ativar o conhecimento prévio (SOLÉ, 1998).

Apresentamos aos estudantes, com isso, uma minibiografia de cada autora e os motivos de seleção das obras para a realizar a leitura compartilhada. Nessa apresentação, os estudantes puderam retirar as obras das autoras (originais) na biblioteca da escola para manuseá-las, tal como recomenda Cosson (2021). Dessa forma, além da minibiografia, discutimos com os estudantes os elementos pré-textuais dos livros: as capas, os títulos, as orelhas, as cores, as ilustrações, alguns comentários da contracapa e parte dos prefácios dos livros. Esse procedimento, tal como orientam Solé (1998) e Cosson (2021), foram importantes porque os estudantes puderam iniciar as primeiras previsões da leitura e definir os objetivos dela.

Conforme Cosson (2021, p. 61) as “apreciações críticas presentes nas orelhas ou na contracapa são instrumentos facilitadores da introdução e muitas vezes trazem informações importantes para a interpretação”. Logo, essa ação consistiu em uma leitura prévia, em que os estudantes puderam lançar hipóteses e receber o livro de maneira positiva para que, em seguida, passassem à etapa seguinte da leitura e testassem as previsões lançadas. É nesse mesmo sentido que Solé (1998), ao propor estratégias de leitura na escola, salienta sobre a necessidade de dar a temática do que será lido aos estudantes, “para que possam relacioná-la a aspectos da sua experiência prévia” (1998, p. 107). Tais procedimentos contribuíram com os resultados positivos da nossa sequência

básica de leitura literária, pois os estudantes puderam entrever o conteúdo dos textos e definir seus objetivos da leitura, sendo, portanto, motivados ao ato de ler literatura.

Reunimos os estudantes em grupos, e, com as imagens dos livros e das autoras, das capas, dos títulos e de alguns trechos do prefácio projetados, durante a passagem dos *slides*, fizemos algumas provocações aos estudantes, tais como: “O que vocês acham que encontrarão na leitura dessas escritoras?”. Das respostas que obtivemos, destacamos: “*Talvez encontraremos contos sobre mulheres fortes que venceram na vida*”. Outro grupo declarou: “*Poderemos encontrar relatos do dia a dia de mulheres*”. Ou, conforme outros dois grupos, respectivamente: “*Encontraremos apoio para mulheres negras*” e “*Encontraremos histórias sobre mulheres negras*”. Chama atenção ainda a resposta desse grupo de estudantes, que declarou: “*Encontraremos representatividade das mulheres negras, a luta das mulheres negras contra uma espécie de ciclo na sociedade*”. A resposta desse grupo assemelha-se à afirmação de outro grupo, que disse: “*Esses livros vão discutir sobre a mulher negra na sociedade preconceituosa e formas de diminuir o preconceito.*” Nota-se, observando os comentários dos estudantes sobre qual temática poderiam encontrar na leitura, que suas concretas previsões se basearam nos primeiros contatos com as obras e as autoras. Essas hipóteses fomentaram curiosidades em ler as obras para comprovar ou não suas previsões, gerando um desafio ou uma espécie de jogo que precisava ser “passado de fase”, em um momento educacional contemporâneo em que tanto se fala da “gamificação do ensino”. Ora, as estratégias compartilhadas de perguntas-respostas, diálogos, hipóteses e previsões, a nosso ver, também se configuraram uma espécie de “gamificação”.

De acordo com Solé (1998), essas estratégias de interrogar-se contribuem ainda para que, progressivamente, os estudantes as interiorizem e as utilizem de forma autônoma. Dessa maneira, se apossar das estratégias de lançar previsões e hipóteses sobre a leitura a partir de alguns elementos pré-textuais, à medida que os estudantes vão tomando consciência delas, contribuem para a formação de um leitor autônomo e crítico, sendo esse um dos objetivos específicos desta pesquisa.

A fim de prosseguir com essas estratégias de previsões, sugerimos outras reflexões: “Vocês acham que essas autoras, Conceição Evaristo, Elizandra Souza e Mel Duarte escrevem sobre o quê? O que vocês acham que elas poderão nos comunicar em suas

obras?”. Um grupo de estudantes fez a seguinte observação: “*A gente supõe que elas escrevem sobre como é difícil a vida de uma mulher negra, a superação e a quebra do ciclo de uma mulher negra e pobre*”. Outro grupo também observou: “*Achamos que elas escrevem sobre mulheres negras com histórias difíceis, baseando-se até em suas próprias histórias... Sobre dificuldades, preconceitos, intolerâncias que podem ser encontradas em formas de contos e histórias*”. Notemos que os grupos de estudantes compartilham previsões e hipóteses semelhantes, tal como esse outro grupo, que expressou: “*Elas devem escrever sobre a vida das mulheres pretas, as dificuldades que passam, racismo...*”. Destacamos ainda o que revelou um outro grupo de estudantes, que, já se antecipando na dominação do conceito de sororidade a partir da nossa pré-abordagem sobre a minibiografia das autoras e das principais temáticas de suas obras, argumentou: “*Elas devem falar sobre a **afeição feminina que aproxima e une as mulheres** e também sobre o ponto de vista das mulheres negras na sociedade*” (grifo nosso).

Semelhante a esse, outro grupo, constituído de cinco estudantes do sexo masculino, lançou suas hipóteses tangenciando, antecipadamente, o conceito de uma sociedade patriarcal, ao declarar: “*Achamos que as autoras vão falar, de uma forma **filosófica e poética**, sobre os direitos que as mulheres negras têm que ter na sociedade... De uma forma de quebrar esse ciclo na sociedade... Elas querem comunicar em suas obras para que a sociedade deixe de ser preconceituosa e **machista***”. Chamou-nos atenção que esses dois grupos de estudantes, para além da percepção da temática da pobreza nas obras das autoras que seriam lidas, acrescentaram, de forma precisa, as temáticas da opressão masculina sobre as mulheres e a necessidade de união feminina para romper o sistema opressor, o que já apontava para o que consideramos positivo no resultado final: a possibilidade de reeducação para as relações étnico-raciais, e a possibilidade de uma reeducação para as relações baseadas em igualdade de direitos entre homens e mulheres e para as diferenças de classe. Chamou-nos a atenção também as palavras “filosófica” e “poética” utilizadas pelos estudantes, revelando certo domínio dos conceitos de poesia e de um conhecimento para além do senso comum, ainda que intuitivamente (ou não).

As atitudes dos estudantes demonstraram um esforço cognitivo em prover estratégias para definir os objetivos da leitura futura (SOLÉ, 1998). Esse procedimento, de acordo

com Solé (1998), é fundamental na compreensão exitosa da leitura. Um leitor já experiente, autônomo e crítico, faz uso dessas e de outras estratégias para compreender um texto. Saber hipoteticamente sobre o que uma leitura poderá trazer como temática principal, convoca o leitor para um procedimento ativo de comprovar ou negar suas previsões, favorecendo a compreensão textual.

Assim, ao incentivarmos os estudantes a se aventurar nesse exercício de prever o conteúdo da leitura, estimulávamos também uma postura responsiva e crítica diante dos textos. E nesses estímulos para a leitura, aguçamos nos estudantes o protagonismo de formularem suas próprias perguntas. Solé (1998) considera que no processo de aprendizagem todos devem ser responsáveis, pois ninguém envolvido nele deve se limitar a responder às perguntas realizadas, podendo também questionar e se autoquestionar. Dessa forma, os estudantes foram convidados a formular suas próprias perguntas ou mostrar sua curiosidade sobre a leitura que realizaríamos.

Desses questionamentos e autoquestionamentos levantados pelos grupos de estudantes, selecionamos alguns: *“Como é ser uma mulher negra no Brasil?”*, *“Qual situação mais constrangedora que pode acontecer com uma mulher negra no Brasil?”*, *“Como as mulheres negras se sentem em uma sociedade racista?”*, *“como as mulheres negras conseguem superar suas dificuldades?”*, *“Será que a mulher negra e pobre pode quebrar o ciclo da pobreza?”*. Importante destacar que se essas eram as perguntas que os estudantes gostariam que fossem respondidas mediante a leitura e reflexões compartilhadas, essas interrogações e autointerrogações estavam de acordo com o objetivo geral das leituras dos textos. Os questionamentos dos estudantes continham a intersecção entre o machismo, o racismo, a pobreza e, ainda, consideravam a subjetividade da mulher negra, temas recorrentes nos textos de Conceição Evaristo, Elizandra Souza e Mel Duarte.

Outros três grupos de estudantes, em contrapartida, interrogaram-se sobre o fazer literário e a criação artística das autoras, bem como sobre suas biografias. Os questionamentos demonstravam deles interesse pelas artistas e pelo processo de criação literária delas, expressos em perguntas como: *“Qual será a maior inspiração para elas começarem a escrever?”*, *“Elas cresceram em um lugar modernizado, tiveram uma educação completa... O que será que elas retratam nos livros?”*, *“Sobre o que os livros*

falam?”. As perguntas realizadas pelos estudantes mantinham total pertinência com as temáticas dos livros, às quais não necessitamos, como mediador da leitura, (re) orientá-las ou (re) organizá-las. Isabel Solé (1988), comenta que

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 esse assunto. Além do mais, assim adquirem objetivos próprios, para os quais tem [sic] sentido o ato de ler. Por outro lado, o professor pode inferir das perguntas formuladas pelos alunos qual é sua situação perante o texto e ajustar sua intervenção à situação (SOLÉ, 1988, p. 110-111).

Os estudantes não só formularam perguntas pertinentes sobre o texto, atualizando e utilizando seus conhecimentos prévios, como também resgataram temas do curta-metragem “Vida Maria” — ainda que “sem intenção” —, exibido e discutido no encontro da motivação. Alguns estudantes, em suas perguntas, mencionaram o ciclo da pobreza em que está submetida a mulher negra na sociedade. Esses autoquestionamentos remeteram às dificuldades não superadas pelas personagens do vídeo, o que justifica alguns questionamentos dos discentes sobre “*superar as dificuldades*”. Para instigar um pouco mais essa relação entre o curta-metragem e os textos, fizemos a seguinte provocação aos participantes: “Será que o assunto sobre o qual escrevem essas escritoras mantém alguma relação com o curta-metragem ‘Vida Maria’, que assistimos no encontro anterior?”. As respostas que obtivemos foram todas afirmativas, exceto um grupo de estudantes que respondeu negativamente, embora a justificativa dada mantivesse uma relação positiva entre as autoras e o vídeo, o que, imaginamos, talvez, que esse grupo de estudantes encontrou dificuldades com a coesão entre a resposta e a justificativa.

Observemos a resposta desse outro grupo de estudantes, por exemplo: “*Não mantém relação, porque a primeira percepção que tivemos sobre o livro foi que retrata a vivência de mulheres negras, já o curta-metragem ‘Vida Maria’ aborda sobre a educação dada à Maria*”. Analisando a resposta, apesar de os estudantes terem respondido “não”, a justificativa associa a questão da “vivência da mulher negra” com a “educação dada à Maria” em torno de obstáculos sociais, o que revela que os estudantes compreenderam a relação, mas não souberam equalizar a resposta.

Os outros grupos deram justificativas semelhantes após responderem “*sim*”, estabelecendo uma coerência mais aceitável, como: “*Mantém relação sim, que deve ser o ciclo consecutivo do machismo*”. Um outro grupo não justificou a resposta, apenas respondeu “*sim*”. Em contrapartida, um grupo de estudantes com todos os integrantes do sexo masculino construiu a seguinte resposta: “*Assim como o curta-metragem ‘Vida Maria’, em que as mulheres sentem medo de não serem aceitas na sociedade e ficam presas em um ciclo sem fim por causa do preconceito, as mulheres hoje na sociedade preconceituosa têm esse medo de não serem ‘aceita’ e usam isso como desculpa para não quebrar esse ciclo*”. Esse grupo de discentes, embora estabelecessem a relação correta entre o curta-metragem e uma das temáticas dos livros, usa de uma justificativa simples e machista ao afirmar que o “medo” feminino é uma “desculpa” para não superar as opressões. Tal raciocínio simplório e preconceituoso, conforme veremos nas etapas da leitura e das reflexões, pôde ser reorganizado e reajustado como recomenda Solé (1988).

Outros dois grupos de estudantes, talvez já exercitando uma pré-leitura crítica e responsiva sobre a nossa pergunta para reaproveitar nas etapas seguintes da leitura, responderam por um viés de alteridade e sensibilidade: “*O assunto sobre o qual elas escrevem deve manter relação com o curta-metragem, porque os livros podem falar de mulheres que vieram de lugares desfavorecidos*”. Resposta de alteridade semelhante concedeu também esse outro grupo, o mesmo que utilizou os termos “poético” e “filosófico” para se referir ao discurso literário das autoras: “*O assunto que as autoras escrevem deve manter relação sim com o curta-metragem, porque o vídeo ‘Vida maria’ apresenta não só a vida de Maria, como também a vida de outras mulheres na sociedade brasileira. Uma mulher com a vida difícil e dura*”. Com um olhar crítico, esse grupo de estudantes relacionou “a vida dura e difícil” das mulheres do curta-metragem com a possível vida difícil das mulheres dos livros, estabelecendo ainda uma relação com a vida das mulheres na sociedade.

Formulamos aos estudantes alguns questionamentos com relação às autoras e suas obras, tais como: “O título do livro de Conceição Evaristo, *Insubmissas lágrimas de mulheres*, comunica o quê? E o título do conto ‘Rose Dusreis’, que está no livro e que faremos a leitura, por que será que recebe esse nome?”. A maioria dos grupos de estudantes, a partir da atualização dos seus conhecimentos prévios, produziram respostas satisfatórias e coerentes. Chama atenção, por exemplo, a resposta desse

grupo: *“O título do livro da Conceição Evaristo tenta representar uma pessoa que não é serva de outra pessoa... É uma pessoa insubmissa... Uma luta difícil e dolorosa de uma mulher... Lágrimas de uma mulher”*. Como vemos por meio dessa resposta, esse grupo de estudantes criou uma hipótese sobre mulheres que se rebelam e lutam contra algo, já se antecipando de forma significativa aos principais temas da leitura. Outro grupo, que também construiu uma hipótese significativa, afirmou: *“pode-se dizer que o livro de Conceição Evaristo fala sobre as lutas das mulheres que foram silenciadas ou que não tinham alguém para se abrir”*.

Destacamos ainda as respostas de mais três grupos: *“Pode ser os sentimentos de uma mulher negra... Porque pode ser o nome de uma mulher negra.”*; *“Comunica sobre a tristeza involuntária de uma mulher... Sobre a sociedade preconceituosa e não ter o poder de mudar... Tem esse nome pois conta a história dessa mulher.”*; *“Comunica o choro livre da mulher negra, por demonstrar sua liberdade.”*; e, por fim, este grupo declarou: *“Fala sobre as dores de mulheres negras, a precariedade do dia a dia delas, o preconceito que sofrem nas ruas e no ambiente de trabalho. Porque conta a história delas”*.

Semelhante aos questionamentos que fizemos aos estudantes sobre a obra e o título do conto de Conceição Evaristo, fizemos às/aos discentes indagações sobre os títulos de Elizandra Souza e Mel Duarte: Com relação à primeira autora, perguntamos: *“E o livro Filha do Fogo, de Elizandra Souza? Olhem para a imagem da capa. Por que será que recebe esse nome? Faremos a leitura do conto ‘Com tradição’, que está no livro; o que vocês conseguem prever sobre o título?”*. Como estávamos a alguns minutos para o término desse encontro, registramos apenas as respostas de três grupos de estudantes. O primeiro grupo afirmou que devia tratar-se de *“uma história de uma mulher que ergue a cabeça para as dificuldades”*. Já o segundo grupo observou que *“por conta das características do fogo, demonstra que tem poder”*. Os dois primeiros grupos fizeram uma previsão de leitura com destaque para a força feminina em vencer obstáculos, antecipando-se de forma exitosa em relação à leitura. Da mesma forma, destacamos a resposta didática e significativa do terceiro grupo: *“A capa traz uma ideia de uma mulher que se rebelou ou se libertou de algo, que renasceu. Falará de algo que as pessoas consideram ‘normal’, mas que pode ser feito o oposto do que se diz”*.

Com relação à segunda autora, fizemos a seguinte provocação: “E os títulos dos dois poemas da escritora Mel Duarte, ‘Não desiste’ e ‘Elas por elas’, por que será que tem esse nome? Será que os títulos dos poemas podem estabelecer alguma relação com as mulheres do curta-metragem ‘Vida Maria’? Que relação seria essa?”. Novamente, semelhante à pergunta anterior, como estávamos caminhando para o final do encontro, sugerimos que apenas um ou dois grupos de estudantes respondessem, e convidamos os demais a refletir sobre as respostas de seus colegas. Desta maneira, o mesmo grupo que elaborou a resposta à pergunta anterior que chamamos de “didática” e “significativa”, mais uma vez conseguiu estabelecer uma previsão hábil de leitura ao afirmar: “*Talvez traga uma história de união entre mulheres para lutar por algo*”. E, no que concerne à relação dos títulos dos poemas da autora Mel Duarte com o curta-metragem “Vida Maria”, o mesmo grupo acrescentou: “*No curta, o ciclo de trabalho e ‘analfabetização’ se repete por gerações de mulheres, talvez essas mulheres precisavam ouvir um ‘não desista’ ou ter alguém lutando por elas*”. O outro grupo comentou: “*Os títulos consistem em um apoio*”. Por fim, questionamos “se havia semelhanças e/ou diferenças na temática escrita por essas três autoras”, e novamente destacamos a resposta de um deles: “*As três autoras falam sobre superações de mulheres através de contos e poemas, mas com palavras e histórias diferentes*”. E, assim, finalizamos perguntando “se eles conheciam o gênero conto e o gênero poema, se sabiam as diferenças de cada um”. O mesmo grupo da resposta anterior afirmou: “*Sim, um conto é uma história não muito grande, com parágrafos e travessões. Já o poema é feito por versos e estrofes, e podem rimar*”.

Dessa forma, notemos, além de os estudantes realizarem previsões pertinentes sobre as leituras, essa etapa da *introdução* contribuiu para manter os discentes absortos nas histórias dos livros, o que facilitou a compreensão da leitura, conforme veremos nas etapas seguintes. Com essas atitudes de prever e entrever o conteúdo dos textos, após a apresentação das autoras e de suas obras, os estudantes tiveram a oportunidade de construir seus objetivos de leitura, e, assim, motivarem-se para a realizar a leitura dos textos literários. Consequentemente, como demonstra Solé (1998), tais procedimentos configuram-se como estratégias que facilitam a compreensão de um texto, o que se comprovou nas etapas seguintes da sequência didática. Ademais, ao incentivarmos os estudantes a se aventurar nesse exercício de prever o conteúdo da leitura, estimulamos uma postura responsiva e crítica diante dos textos, incentivando a formação progressiva de leitores autônomos.

6.4 Encontro 4 — Leitura do conto “Rose Dusreis”, de Conceição Evaristo.

Realizamos o quarto encontro com os estudantes participantes da pesquisa no dia 25 de outubro de 2022, cuja duração deu-se em três aulas de 50 minutos cada. A proposta desse encontro foi ler o conto “Rose Dusreis”, de Conceição Evaristo, e promovermos discussões com os estudantes sobre as principais temáticas que aparecem no texto, como a pobreza, o racismo e a identidade da mulher negra, a fim de fomentar a leitura ativa e crítica entre os participantes. Para a realização de tais propostas, utilizamos a orientação metodológica sugerida por Rildo Cosson (2021) e Solé (1998), e fizemos três momentos estratégicos para promover a compreensão leitora: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura (SOLÉ, 1998).

Inicialmente, sugerimos aos estudantes que organizássemos um círculo, pois a leitura ocorreria de forma compartilhada e todos os participantes eram protagonistas da leitura e das discussões advindas dela. Em seguida, entregamos as cópias do conto e, mais uma vez, conforme fizemos no encontro da *introdução*, mostramos a obra original e a deixamos disponível para que pudesse ser manuseada pelos participantes. Reforçamos com os discentes que o objetivo do encontro consistia na sua leitura coletiva, com debates e um estudo dirigido realizado em grupo após a leitura. Informamos que, devido ao tempo curto das aulas, nós (mediadores) era quem faríamos a leitura, utilizando-se de pequenas pausas estratégicas em determinados trechos dos contos para serem discutidos, a fim de testarmos as hipóteses e previsões lançadas no encontro da *introdução* e, evidentemente, formularmos hipóteses novas a partir da seleção de novos indicadores de informações (SOLÉ, 1998).

Como mediador, uma vez que já conhecíamos o texto e dominávamos a sua estrutura, havíamos já planejado, antecipadamente, a seleção de alguns trechos do texto para paralisar a leitura e promover a discussão. Entretanto, em vários momentos, eram os próprios estudantes quem paralisavam a leitura para realizar intervenções, interpretações e promover uma discussão coletiva. Essa atitude era extremamente positiva, pois demonstrava que todos os envolvidos na pesquisa buscavam solucionar os problemas decorrentes do texto e, com êxito, relacionavam as interpretações da leitura com as questões sociais.

Figura 07: Estudantes em círculo para a realização da leitura



Fonte: Acervo do autor (2022)

Antes da realização da leitura, achamos necessário refazer com os estudantes algumas indagações semelhantes às que fizemos no encontro da *introdução*, a fim de reativá-los para a leitura (SOLÉ, 1998), tais como: “A que nos remete o título do conto ‘Rose Dusreis’?”, “O título traz informações suficientes para que possamos descobrir, de imediato, qual o assunto tratado por Conceição Evaristo no seu conto?”, “O que podemos supor, imaginar?”, “Sobre o que podemos falar num conto como ‘Rose Dusreis’?”, “Se se trata de uma mulher, como será que ela é, o que faz?”, “Como deve ser sua família, sua vida?”, “Será que a história que vamos ler é sobre a vida dessa mulher?”, “Será que ela é rica ou pobre?”, “Será que é branca, negra, indígena...?”. As respostas dos estudantes, que já haviam formulados hipóteses sobre o conto e o título no encontro anterior, foram similares às dadas na introdução, pois as respostas oferecidas por alguns estudantes foram: *“Deve falar de uma mulher que sofre no casamento”*, *“O sofrimento de uma mulher negra”*, *“Deve ser uma mulher pobre”*, *“Uma mulher que não é ouvida”*, *“As lágrimas que dão nome ao livro devem ser as dores, a luta das mulheres”*, *“Uma mulher forte”*. Desta forma, todos os estudantes foram estimulados a confirmarem (ou não) tais hipóteses e, além disso, formularem outras novas previsões durante o progresso e o avanço da leitura, estratégias que contribuíram para a compreensão das principais temáticas do texto pelos estudantes (SOLÉ, 1998).

Durante a leitura, em um determinado trecho em que a narradora conta sobre seu primeiro contato com Rose Dusreis, cuja primeira impressão foi a de um corpo frágil dessa personagem bailarina e, que, ao mesmo tempo, tal fragilidade se contradizia com a vitalidade e o talento de Rose para a dança, e, ainda segundo a narradora, tais habilidades da personagem com a dança “nem deixava transparecer os desafios enfrentados e vencidos por ela”, fizemos uma pausa nesse trecho e perguntamos aos estudantes, que a esta altura já sabiam que a personagem Dusreis era uma mulher: “quais seriam esses desafios enfrentados por Rose Dusreis, mencionados pela narradora?”.

Os estudantes, então, formularam várias hipóteses e previsões sobre esses desafios enfrentados por Rose Dusreis, conforme informou a narradora. O estudante Thiago, por exemplo, afirmou que esses desafios eram “*preconceitos vividos*” pela personagem. Por outro lado, o estudante Yan, afirmou que poderia se tratar de “*uma doença*”, como “*um câncer*”, que acometera a personagem. Segundo ele, sua hipótese de ser “um câncer” devia-se ao fato de a narradora ter dito que o corpo de Rose era “frágil” e, que, em outro trecho, a narradora também já havia afirmado que “(...) Não fosse a vitalidade demonstrada por ela, durante todo o decorrer da noite, eu pensaria em Rose Dusreis como alguém cuja saúde comprometida causasse enorme sofrimento”. Já a estudante Maria Júlia, em sua hipótese também compartilhada com os participantes, observou que os desafios enfrentados por Rose Dusreis poderiam ser “*estereótipos*”, previsão que dialogou com as hipóteses dos estudantes Marcos Paulo e Igor, que supuseram, respectivamente, tratar-se de “*machismo extremo*” e “*discriminação*”. Já o estudante Miguel, formulou uma hipótese genérica, dizendo se tratar de “*dificuldades*”, adotando, ainda que intuitivamente, uma postura cautelosa com relação aos indicadores da leitura.

A estratégia de parar a leitura e ouvir de forma compartilhada dos estudantes as diversas possibilidades de compreensão sobre o que seriam “os desafios” enfrentados pela personagem Rose Dusreis, coaduna com o pensamento de Solé (1998, p. 120) ao argumentar que “as atividades de leitura compartilhada devem permitir a transferência da responsabilidade e o controle da tarefa de leitura das mãos do professor”. Nesse sentido, eram os discentes que, coletivamente, sem que explicássemos, apenas por meio da prática e da nossa mediação, dominavam as estratégias responsáveis pela

compreensão, as quais Solé (199, p. 120) classifica como “antecipação”, “verificação” e “autoquestionamento”.

Outro momento de intenso debate entre os estudantes durante a leitura diz respeito às previsões lançadas por eles de que o conto trataria de uma relação homossexual entre Rose Dusreis e a narradora. Muitos estudantes, enquanto a leitura avançava, pronunciavam algumas onomatopeias em tom irônico, como “*hum*” e “*eita*”. Tais antecipações de leitura realizadas pelos discentes de que o conto abordaria a temática amorosa entre duas mulheres basearam-se em trechos da narrativa em que a narradora descreveu os momentos em que dançou com Rose Dusreis, como este: “E partir daí, me senti nos braços de Rose Dusreis. Ela me conduzia à dança e me pedia que relaxasse o corpo, que me entregasse à música, que fechasse os olhos, caso fosse capaz”. E, em seguida, em outro trecho em que a narradora conta: “Cerramos os olhos no beijo e no gozo”. Para alguns estudantes, esses trechos por si só confirmavam que a temática central da leitura seria mesmo a homossexualidade. Os significantes “beijo” e “gozo”, principalmente, funcionaram para eles como indicadores dessa possível compreensão. No entanto, outros estudantes, com apoio de nossa mediação, salientaram sobre as possibilidades semânticas dessas palavras (“beijo” e “gozo”) no contexto da dança entre as duas mulheres. A estudante Maria Júlia, utilizando de estratégias de compreensão mais prudentes, afirmou que poderia se tratar de “um beijo na testa entre duas mulheres amigas”. A estudante Isadora, insatisfeita com a compreensão da estudante Maria Júlia, questionou sua colega de turma de forma irônica: “Tá... mas e a palavra ‘gozo’?”. Como mediador, afirmamos que a palavra “gozo” também poderia significar “satisfação”, “alegria” e, que, inclusive, esse vocábulo é de uso corrente na relação trabalhista entre empregador x empregado, em que esse último faz jus ao “gozo de férias”, expressão que descreve um direito trabalhista e, que, nem sempre, esse significante possui conotação sexual. Contudo, a estudante Isadora e outros estudantes não concordaram com essa leitura, insistindo na compreensão de que a história focaria na temática amorosa entre duas pessoas do mesmo sexo.

Progressivamente, conforme a leitura avançou, quando a narradora cedeu espaço narrativo para que a própria Rose Dusreis contasse sua história, em discurso direto, a hipótese da temática homossexual foi se dissipando entre os estudantes, tornando-se secundária e quase esquecida, para dar lugar a outras temáticas centrais, que foram

comovendo os discentes, tais como: a infância pobre de Rose Dusreis, o racismo e o machismo que sofrera, bem como sua resistência e superação para se tornar uma bailarina profissional. A estudante Isadora, por exemplo, que havia insistido na temática homossexual, ficou perplexa e triste na passagem em que Rose Dusreis conta que, quando criança na escola, pediu à professora de balé Atília Bessa para fazer parte do grupo de dança. Narra Dusreis: “(...) aventurei a pedir-lhe para também fazer parte do grupo de balé, mas disse-lhe que minha mãe não poderia pagar as aulas, entretanto poderia lavar as roupas dela de graça. E, orgulhosamente, afirmei a grandeza profissional da minha mãe, que eu amava e admirava tanto”. A narrativa dura de Rose Dusreis prossegue com ela descrevendo a forma como Atília Bessa reagiu: “Ternamente, Atília Bessa pousou a mão em minha cabeça e me disse que o meu tipo físico não era propício para o balé. Eu tinha oito anos somente. Só com o passar do tempo, pude entender o que foi dito naquela fala”.

Nesse último trecho da narrativa de Rose Dusreis, fizemos novamente uma pausa na leitura para perguntar aos estudantes: “o que vocês acham que Rose Dusreis teria entendido naquela fala de Atília Bessa somente com o passar dos anos?”. O estudante Igor, então, afirmou que Atília Bessa quis dizer à Rose Dusreis que ela tinha problemas com a *“estatura, o que a atrapalhava com o balé”*. Seu colega Guilherme, por outro lado, disse que era devido à *“idade”* de Rose Dusreis, isto é, *“muito nova para o balé”*. Os estudantes Davi e Vitor afirmaram que era por conta da *“pobreza”*, sendo esse o motivo da negativa de Atília Bessa. A estudante Vitória comentou que Dusreis, talvez, fosse *“magra demais”*, o que poderia impedi-la de dançar. Em contrapartida, o discente Henrique observou que seria por *“gordofobia”*. Os participantes Miguel e Israel disseram que esse impedimento era devido à *“doença”* e ao *“corpo frágil”* de Dusreis, o que a levou só entender isso com o passar do tempo. Já o estudante Yan, levantando outra hipótese, afirmou que Dusreis era *“negra”*, e que *“Atília Bessa não a aceitou no balé porque era racista e uma criança de oito anos não entendeu isso na hora, só com o passar do tempo”*. Diante dessas previsões e antecipações, afirmamos que retomariamos a leitura para fazer a verificação, assim como reafirmamos que era uma leitura compartilhada e que faríamos juntos as interpretações. E assim, conforme progredíamos no texto, as temáticas do “racismo” e da “pobreza” eram as que os estudantes mais iam percebendo e sugerindo como centrais na narrativa, abandonando a suposição inicial da temática “homossexual”.

Quando Dusreis conta que foi convidada a encenar em um evento da escola “uma bonequinha preta que cantava e dançava”, muitos estudantes interromperam a leitura para destacar esse trecho como uma pista para afirmar que Dusreis, então, era uma mulher negra. Até esse trecho da narrativa nada se sabia expressamente sobre sua cor. Com essa verificação, os estudantes puderam confirmar ou negar as previsões anteriores feitas, por exemplo, na negativa de Atília Bessa em aceitar Rose Dusreis no grupo de dança. Com um sentimento de revolta, os estudantes novamente interromperam a leitura no trecho em que Dusreis conta que fora substituída sem explicação por outra menina na encenação do papel da menininha preta. Conta Dusreis: “Aguardei o porquê da minha substituição, já na semana da festa, quando uma menina branca, pintada de preto, no meu lugar, fingiu ser a bonequinha negra que eu era”. Passagem forte e dolorosa, fez com que os estudantes, indignados, manifestassem-se em solidariedade à personagem. O estudante Marcos Paulo disse: *“Isso é racismo, né?”*. A estudante Taíssa observou: *“Desde o momento em que ela se ofereceu para lavar roupa, tão tratando ela com inferioridade”*. A participante Maria Júlia chamou atenção ainda para o fato de que Dusreis *“resistia às adversidades a todo custo para se tornar bailarina profissional e realizar esse seu sonho”*, como revelou posteriormente essa passagem narrada pela própria Dusreis: “Mas nem as dores, as violências sofridas nessa época de infância, cuja compreensão me fugia, tiveram a força de me fazer desistir”. Tal antecipação da leitura feita por essa estudante demarcava uma das propostas de leitura negro-brasileira que realizávamos: enxergar a população negra por uma perspectiva vencedora, com valorização de sua autoestima e reafirmação da sua identidade, sobretudo da mulher negra.

Ao final da leitura do conto “Rose Dusreis”, todos os estudantes aplaudiram a trajetória de vida vencedora da personagem, mulher negra e pobre, que apesar de todas as dificuldades que a sociedade lhe impôs desde criança, tornou-se uma reconhecida bailarina profissional. Apesar de o final triste ter chocado os estudantes, pois Rose Dusreis morre em uma última dança que apresenta à narradora, os participantes enxergaram a personagem como uma mulher vitoriosa, quebrando o estereótipo alimentado pelo sistema racista de que a população negra é sempre fracassada.

A estudante Fernanda, emocionada e inconformada, e ainda absorta na narrativa, chorou com a morte de Rose Dusreis. Para consolá-la, sua colega de turma, Maria Júlia, após os aplausos e recapitulando a história, comentou: *“Essa mulher merece nossos aplausos... Ela perdeu o pai, perdeu a irmã, era pobre, era negra, tinha uma doença e, mesmo assim, realizou o sonho dela”*. O estudante Marcos Paulo, semelhante à sua colega, também observou: *“Ela teve determinação pra seguir em frente mesmo com tudo dizendo pra não seguir”*.

Já o participante Israel, provavelmente associando a personagem Rose Dusreis com as mulheres do curta-metragem “Vida Maria”, que assistimos na etapa da motivação para a leitura, afirmou: *“Ela quebrou o ciclo”*. O ciclo ao qual se referiu o estudante era a pobreza e a falta de oportunidades que impedem as parcelas mais pobres da população brasileira de melhorar de vida, sobretudo as mulheres negras. Compreensão de leitura também bastante relevante foi realizada pela estudante Isadora, que, talvez de forma inconsciente, buscou destacar a importância da arte como forma de reelaborar e organizar a dor da personagem Rose Dusreis. Disse a estudante: *“A dança foi a fonte de cura dela em situações difíceis de perder parentes dela e de sofrer o racismo”*. Tema tão caro para a arte e a psicanálise, a estudante Isadora, de apenas 14 anos, relacionou a dor sofrida pela personagem com a sua sublimação na dança, que, segundo sua leitura, foi o que fez Rose Dusreis seguir em frente com sua vida.

Após esses compartilhamentos de impressões da leitura com os estudantes ainda organizados em círculo, convidamos os discentes a se dividirem em grupos de até seis participantes, cuja finalidade era aprofundar o debate sobre a leitura a partir de um estudo dirigido com nove provocações sobre o conto Rose Dusreis.

Figura 08: Estudantes em debate pós-leitura



Fonte: Acervo do autor (2022)

Figura 09: Estudantes em debate pós-leitura



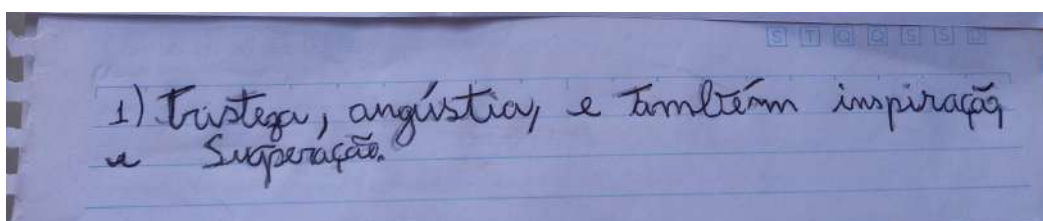
Fonte: Acervo do autor 2022

Figura 10: Estudantes em debate pós-leitura



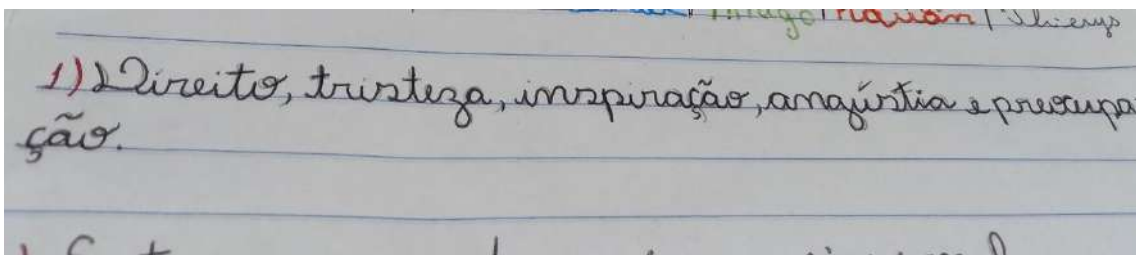
Fonte: Acervo do autor (2022)

A primeira provocação que fizemos para o debate em grupo entre os participantes, no momento definido por Solé (1998) como “depois da leitura”, tratou de indagá-los: “Quais sentimentos a leitura do conto lhes provocaram?”. As respostas dos estudantes demonstraram algum sentimento de “tristeza”, mas, por outro lado, identificamos muitos adjetivos como “admiração”, “superação”, “inspiração” e “felicidade” pelo sucesso da personagem Rose Dusreis. Houve, portanto, por parte da maioria dos grupos, um reconhecimento positivo da identidade da personagem negra, uma mulher que os estudantes reconheceram por uma perspectiva triunfante. Seguem abaixo imagens de duas respostas elaboradas pelos estudantes a partir do debate em grupo:

Figura 11: Resposta dos estudantes após debate em grupo¹²

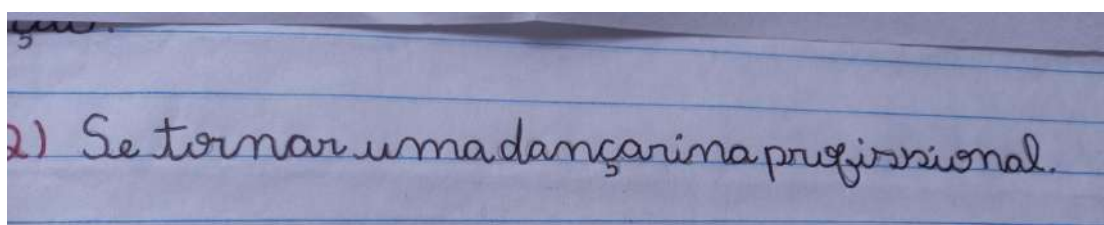
Fonte: Acervo do autor (2022)

¹² Transcrição da figura 11 “Tristeza, angústia, e também inspiração, e superação”.

Figura 12: Resposta dos estudantes após debate em grupo¹³

Fonte: acervo do autor (2022)

A segunda indagação, que tratou de tangenciar informações mais explícitas da leitura, foi a seguinte: “Qual era o maior desejo de Rose Dusreis desde a infância?”. Todos os participantes atingiram a compreensão esperada, pois suas respostas afirmaram que a personagem desejava ser “bailarina profissional” ou “viver da dança”. Propiciar que os estudantes identificassem e debatessem sobre esse desejo de uma personagem negra em se tornar bailarina permitiu-lhes refletir sobre os lugares profissionais em que as mulheres negras podem estar e ocupar, desconstruindo a ideia de que o balé, por exemplo, é uma dança e uma profissão só para mulheres brancas. Seguem imagem de uma resposta:

Figura 13: Resposta dos estudantes após debate em grupo¹⁴

Fonte: Acervo do autor (2022)

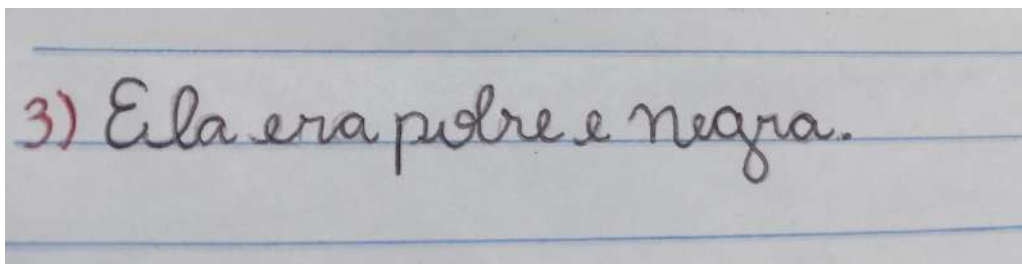
O terceiro questionamento propôs que os estudantes retomassem a discussão e identificassem os verdadeiros motivos da rispidez da professora de balé Atília Bessa com Rose Dusreis. Assim, indagamos: “Por qual motivo, realmente, a professora Atília Bessa exclui Rose Dusreis da dança, já que ela tinha muito talento?”. Os estudantes, dessa vez, com muito mais facilidade do que durante a leitura, já que então todos haviam verificado suas hipóteses, responderam adequadamente que a atitude da professora se devia ao fato de ser Rose Dusreis uma menina negra, sendo vítima do racismo. Além da cor da

¹³ Transcrição da figura 12 “Direito, tristeza, inspiração, angústia e preocupação”.

¹⁴ Transcrição da figura 13 “Se tornar uma bailarina profissional”.

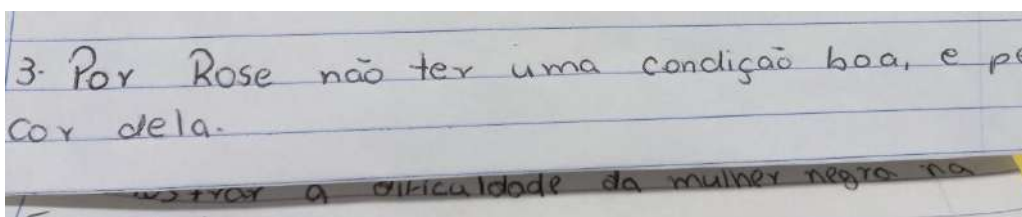
pele da personagem, a maioria dos estudantes destacaram a sua classe social. Essa atitude dos participantes em interseccionar pobreza e racismo demonstrou uma consciência sobre a não hierarquia de opressões. As imagens abaixo ilustram essa questão:

Figura 14: Resposta dos estudantes após debate em grupo¹⁵



Fonte: Acervo do autor (2022)

Figura 15: Resposta dos estudantes após debate em grupo¹⁶



Fonte: Acervo do autor (2022)

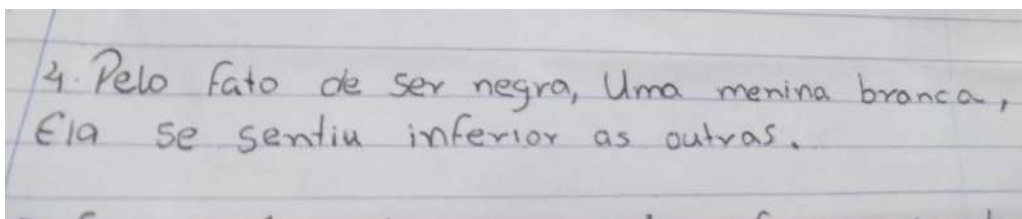
O quarto questionamento, aprofundando a temática do racismo da questão anterior, buscou que os estudantes o discutissem a partir dos seguintes termos: “Por qual motivo Rose Dusreis foi impedida de encenar na escola a bonequinha negra? E quem ocupou o seu lugar? De que maneira esse fato pode ter doído em Rose Dusreis?”. As respostas dos estudantes demonstraram novamente reflexões adequadas, pois todos os grupos justificaram a exclusão sofrida pela personagem pelo fato de ela ser negra, sendo, por esse motivo, substituída por uma menina branca, causando em Rose Dusreis uma dor em virtude dos sentimentos de “*rejeição*” e de “*inferioridade*”. Nossa proposta foi propiciar aos estudantes uma reflexão sobre o “pacto narcísico da branquitude”, termo cunhado pela doutora em psicologia Cida Bento (2022). Para autora, existe um acordo tácito de favorecimento entre as pessoas brancas para manter seus privilégios em diversas

¹⁵ Transcrição da figura 14 “Ela era pobre e negra”.

¹⁶ Transcrição da figura 15 “Por Rose não ter uma condição boa, e pela cor dela”.

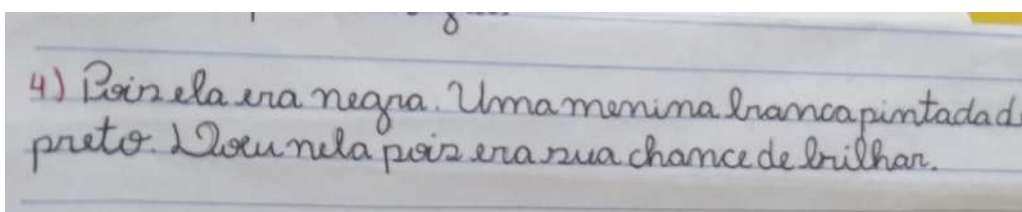
esferas, sobretudo, nas esferas profissionais. Esse acordo tácito exclui a população negra de diversas concorrências, pois a pessoa branca é sempre favorecida. Obviamente, não desejávamos que com essa questão os estudantes se apropriassem de termos técnicos, mas sim, que percebessem pela leitura que esses favorecimentos existem. Seguem abaixo imagens de algumas respostas.

Figura 16: Resposta dos estudantes após debate em grupo¹⁷



Fonte: Acervo do autor (2022)

Figura 17: Resposta dos estudantes após debate em grupo¹⁸



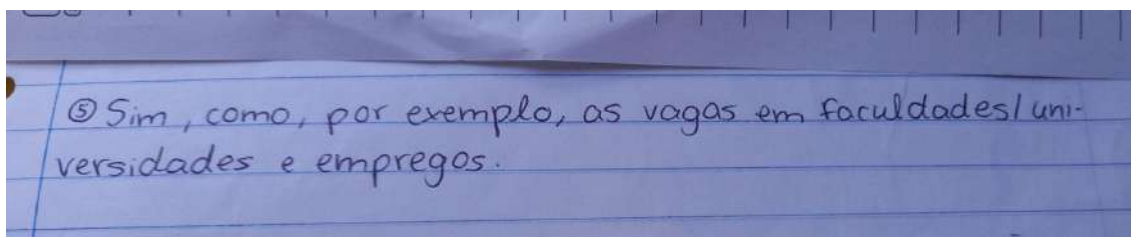
Fonte: Acervo do autor (2022)

A quinta questão proposta aos participantes buscou relacionar as temáticas do texto com as questões sociais e cotidianas: “Por ser uma menina negra e pobre, Rose Dusreis, desde cedo, enfrentou dificuldades para frequentar uma simples aula de dança. Você acha que na nossa sociedade, pessoas como a personagem enfrentam dificuldades para acessarem alguns direitos básicos? Dê exemplos”. A Maioria dos discentes afirmaram de forma consciente que na sociedade as pessoas negras e pobres possuem dificuldades em acessar “*empregos*”, “*universidades*”, “*hospitais*” e, inclusive, dificuldades de acesso ao “*lazer*”. Ao observarmos as respostas, percebemos que os estudantes estavam falando, novamente, do “pacto da branquitude” mencionado por Cida Bento (2022), ainda que a partir de suas peculiaridades de adolescentes em desenvolvimento. Seguem abaixo duas imagens ilustrativas:

¹⁷ Transcrição da figura 16 “Pelo fato de ser negra, uma menina branca, ela se sentiu inferior as outras”.

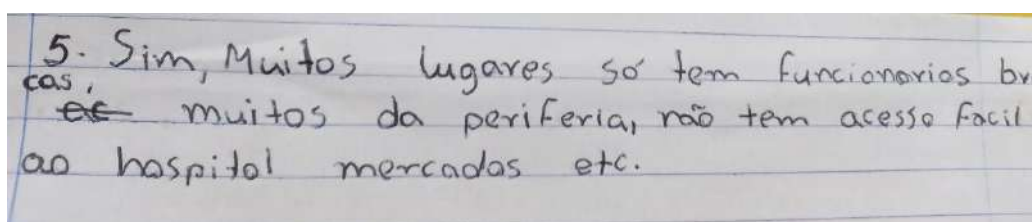
¹⁸ Transcrição da figura 17 “Pois ela era negra. Uma menina branca pintada de preto. Doeu nela pois era sua chance de brilhar”.

Figura 18: Resposta dos estudantes após debate em grupo¹⁹



Fonte: Acervo do autor (2022)

Figura 19: Resposta dos estudantes após debate em grupo²⁰

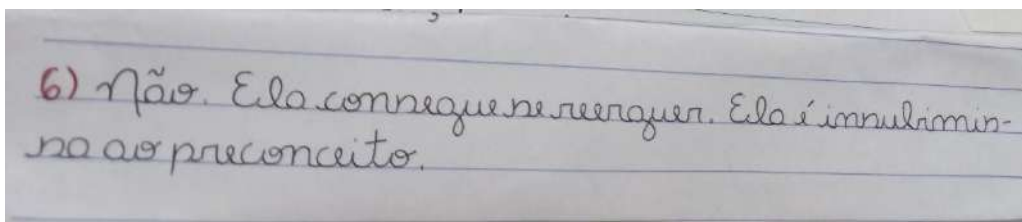


Fonte: Acervo do autor (2022)

A sexta reflexão dirigida aos estudantes procurou relacionar a resistência e o sucesso de Rose Dusreis ao título do livro de Conceição Evaristo, a partir da seguinte provocação: “A dor psicológica sofrida por Rose Dusreis foi capaz de fazê-la desistir de seus sonhos? Ela consegue se reerguer ou fracassa? E de que maneira as suas atitudes estão associadas com o título do livro *Insubmissas lágrimas de mulheres*?”. Todos os grupos de estudantes compreenderam que Rose Dusreis conseguiu superar as dificuldades impostas pelo racismo, pela pobreza e foi capaz de realizar seu sonho em meio a tantas dificuldades cruéis e desumanas. No entanto, dois grupos de discentes não responderam como as atitudes da personagem Rose Dusreis se relacionavam com o título da obra de Conceição Evaristo. Já os grupos restantes tiveram êxito nessa relação, pois perceberam que Dusreis não deixou se submeter pelas opressões, como ilustra a imagem abaixo:

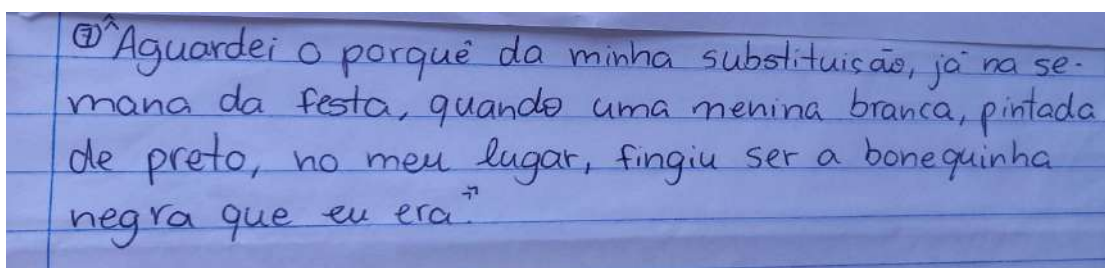
¹⁹ Transcrição da figura 18 “Sim, como, por exemplo, as vagas em faculdades universidades e empregos”.

²⁰ Transcrição da figura 19 “Sim, muitos lugares só tem funcionárias brancas, muitos de periferia, não tem acesso facil ao hospital mercados etc.”

Figura 20: Resposta dos estudantes após debate em grupo²¹

Fonte: Acervo do autor (2022)

Na sétima indagação aos grupos participantes, a fim de insistirmos na temática do racismo, fizemos a seguinte proposição: “No relato de Rose Dusreis é possível identificar algum sofrimento causado pelo racismo? Escolha um trecho da narrativa para justificar sua resposta”. A esta altura, como todos os estudantes já haviam definidos os objetivos da leitura por meio do compartilhamento de impressões, de forma unânime, todos os grupos responderam que era possível identificar algum sofrimento causado na personagem pelo racismo. No entanto, talvez por termos formulado uma pergunta óbvia e aberta, nenhum dos grupos achou necessário descrever qual sofrimento poderia ser esse. Os estudantes apenas responderam “sim” e identificaram, corretamente, os trechos da narrativa em que Rose Dusreis relata as práticas de racismo que sofrera. A imagem abaixo é demonstrativa das respostas dos participantes:

Figura 21: Resposta dos estudantes após debate em grupo²²

Fonte: Acervo do autor (2022)

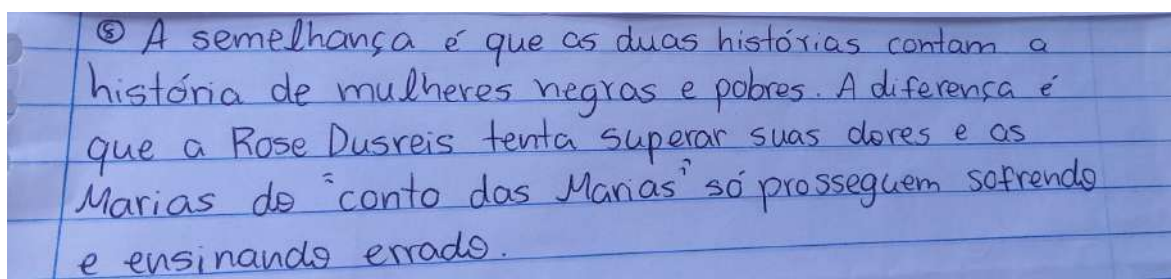
O oitavo questionamento que direcionamos aos estudantes teve como objetivo estimulá-los a relacionar as dores de Rose Dusreis com as dores das mulheres do curta-metragem “Vida Maria”, em uma tentativa de fazê-los refletir que a opressão do patriarcado atinge a todas as mulheres, sobretudo, mulheres negras e pobres de todas as

²¹ Transcrição da figura 20 “Não. Ela consegue se reerguer. Ela é insubmissa ao preconceito”.

²² Transcrição da figura 21 “Aguardei o porquê da minha substituição, já na semana da festa, quando uma menina branca, pintada de preto, no meu lugar, fingiu ser a bonequinha negra que eu era”.

regiões. Dessa forma, perguntamos: “Em que a vida de Rose Dusreis se assemelha e se diferencia das mulheres do curta-metragem ‘Vida Maria’?”. De acordo com retorno dos estudantes, observamos que os grupos perceberam que tanto Rose Dusreis quanto as mulheres do curta-metragem compartilham a dor da pobreza, do racismo e do machismo, o que as dificultaram viver de forma plena e justa. Alguns estudantes, atentos à comparação entre Rose Dusreis e as mulheres do filme, observaram que apenas Rose Dusreis conseguiu “quebrar o ciclo da opressão e vencer na vida”, conforme ilustra a imagem abaixo:

Figura 22: Resposta dos estudantes após debate em grupo²³

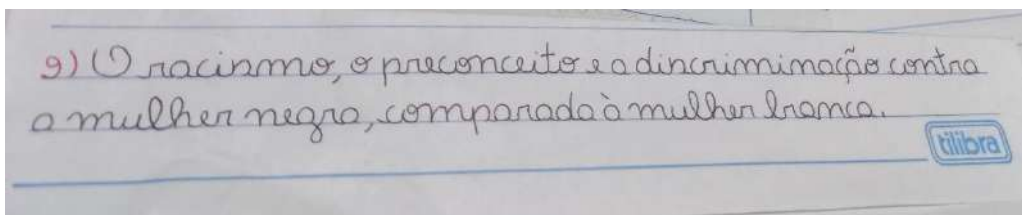


Fonte: Acervo do autor (2022)

Na nona proposição aos estudantes, como orienta Solé (1998) no que concerne às estratégias da “recapitulação” e do “resumo” como caminhos para compreender a leitura, buscamos resumir e recapitular com os estudantes a principal temática tratada na leitura do conto “Rose Dusreis”, traduzida na seguinte pergunta: “A partir da leitura, das suas previsões, das hipóteses e das discussões em grupo, qual seria o principal assunto do conto Rose Dusreis?”. De forma bastante satisfatória, os grupos apontaram como principais temáticas da leitura os assuntos relacionados ao “racismo”, à “pobreza”, às “dificuldades”, à “discriminação dirigida à mulher negra” e aos “estereótipos” sem, contudo, deixarem de destacar a “superação da mulher negra” e suas vitórias. Ao enxergarem a mulher negra de forma positiva, os estudantes apontaram um caminho para se reeducarem para as relações étnico-raciais, reconhecendo e valorizando as contribuições da população negra nas esferas sociais e econômicas, como mostram abaixo as imagens de duas respostas:

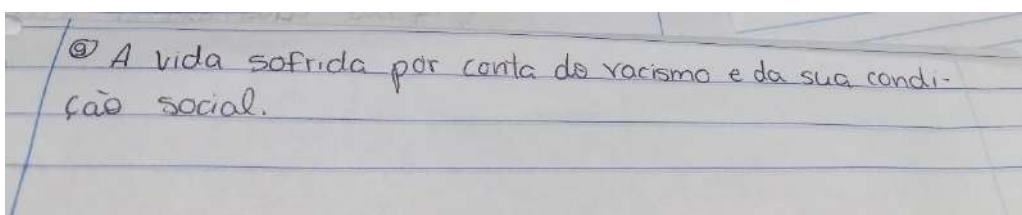
²³Transcrição da figura 22 “A semelhança é que as duas histórias contam a história de mulheres negra e pobres. A diferença é que a Rose Dusreis tenta superar suas dores e as Marias do conto das Marias só prosseguem sofrendo e ensinando errado.”

Figura 23: Resposta dos estudantes após debate em grupo²⁴



Fonte: Acervo do autor (2022)

Figura 24: Resposta dos estudantes após debate em grupo²⁵



Fonte: Acervo do autor (2022)

A partir dessa coleta de dados produzida pelos escolares *antes*, *durante* e *depois* da leitura do conto “Rose Dusreis”, de Conceição Evaristo, pautada na observação das interações orais e escritas dos estudantes, individuais e em grupo, constatamos satisfatória a experiência dos estudantes no que concerne ao compartilhamento e à compreensão da leitura. Os discentes, de modo geral, participaram da leitura atentamente, inclusive, demonstrando um viés crítico, responsivo e ativo sobre o texto.

Em diversos momentos, como demonstrado ao final da leitura com aplausos para “Rose Dusreis”, os estudantes identificaram e se emocionaram com os sentimentos da personagem feminina negra, desenvolvendo uma empatia pela sua história de vida, bem como um entusiasmo pela superação das opressões entranhadas em sua subjetividade como uma mulher negra e pobre. Tal experiência vivida pelos estudantes por meio da leitura, permitiu-lhes experienciar o outro e refazer a si mesmo. De acordo com Petit (2009, p. 43), ao socializar a leitura “cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempo passado, daqui ou de outro lugar”. Dessa forma, para a autora, o ato de ler não só permite abrir-se para o outro, mas também “pelo fato experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais

²⁴ Transcrição da figura 23 “O racismo, o preconceito e a discriminação contra a mulher negra, comparada à mulher branca”.

²⁵ Transcrição da figura 24 “A vida sofrida por conta do racismo e da sua condição social”.

íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma” (PETIT, 2009, p. 43).

Dessa forma, ao compartilharem intensamente a experiência da leitura da personagem negra de Conceição Evaristo, “Rose Dusreis”, os estudantes puderam compartilhar humanidade, identidade e pertencimento a um lugar. Essa forma como se deu o acolhimento, a recepção e a experiência da leitura pelos discentes, como aponta Duarte (2011), abarca também um dos projetos mais caros da literatura negro-brasileira: alcançar o público leitor negro brasileiro. Apesar de nem todos os estudantes participantes da pesquisa se identificarem como negros, por outro lado, o fato de todos serem moradores de bairros periféricos, o lugar da pobreza constituiu um fator determinante de identificação ou, ao menos, de reflexão. Para o Duarte (2011, p. 14), quando a literatura negro-brasileira alcança esse público pode significar “(...) a reversão de valores e o combate aos estereótipos, procedimentos que enfatizam o papel social da literatura na construção da auto-estima [sic]”. Desse modo, a interação dos estudantes com a leitura e entre si sinalizou admiração e autoestima positiva por Rose Dusreis, mulher negra vencedora, empoderada, bailarina profissional, que “rompeu um ciclo para vencer na vida”, conforme evidenciaram diversas respostas orais e escritas dos participantes da leitura. E ao identificarem essas características em “Rose Dusreis”, os estudantes puderam refletir sobre a identidade do outro e de si mesmos, com oportunidade para desconstruir e reconstruir seus pensamentos alimentados por uma sociedade centrada nas farsas da “democracia racial”, da “democracia de mérito” e da “democracia de gênero”, localizando seus lugares e sentimentos no mundo.

Assim, por considerarmos exitosa essa experiência de leitura, optamos por manter procedimentos e estratégias semelhantes no quinto encontro, que consistiu na leitura do conto “Com tradição”, de Elizandra Souza, o qual apresentaremos abaixo.

6.5 Encontro 5 — Leitura do conto “Com tradição”, de Elizandra Souza.

O quinto encontro com os estudantes foi realizado no dia 26 de outubro de 2022, com duração de três aulas de 50 minutos cada. A proposta foi ler o conto “Com tradição”, de Elizandra Souza e, novamente, a partir das estratégias de leitura apresentadas por Isabel Solé (1998), promovermos reflexões sobre as principais temáticas que aparecem no texto,

como machismo e as dores vividas pela mulher negra. Ademais, nossos propósitos buscaram fomentar a leitura autônoma e crítica entre os participantes no que concerne à não hierarquia de opressões. Para executarmos esses objetivos, ancoramo-nos, mais uma vez, nas orientações metodológicas sugeridas por Rildo Cosson (2021).

Dessa forma, convidamos os estudantes a organizarem um círculo, pois assim como no encontro anterior, essa leitura ocorreria de forma compartilhada e todos os participantes eram protagonistas. Em seguida, entregamos as cópias do conto e, mais uma vez, mostramos a obra original e a deixamos disponível para que pudesse ser também manuseada pelos participantes. Enfatizamos com os estudantes que o objetivo desse encontro, semelhante ao anterior, consistia na leitura coletiva do conto, com debates e um estudo dirigido realizado em grupo após a leitura. Reforçamos aos discentes que, outra vez, devido ao tempo curto das aulas, nós (mediadores) era quem faríamos a leitura, utilizando-se das mesmas estratégias de pausar a leitura em determinados trechos para serem discutidos, a fim de testarmos nossas hipóteses e previsões, e formularmos hipóteses novas a partir da seleção de novos indicadores de informações.

Semelhante ao procedimento adotado na leitura do conto “Rose Dusreis”, de Conceição Evaristo, refizemos com os estudantes reflexões parecidas antes de realizar a leitura do conto “Com Tradição”, de Elizandra Souza, tais como: “A que nos remete o título do conto?”, “O título traz informações suficientes para que possamos descobrir, de imediato, qual o assunto tratado por Elizandra Souza no seu conto?”, “O que podemos supor, imaginar?”, “Sobre o que podemos falar em um conto com o nome ‘Com tradição’?”, “Será que conta uma história sobre alguém? Como é essa pessoa?”, “Se se trata de uma mulher, como será que ela é, o que faz?”, “E se for um homem, o que será que ele faz?”, “Como será que é a família desse homem ou dessa mulher?”, “Será que a história que vamos ler é sobre a vida de algum deles?”, “Será que o homem ou a mulher é rica ou pobre?” “Será que são brancos, negros, indígenas...?”.

Algumas hipóteses dos estudantes foram: “O título vai falar de tradição, costumes, origens”, “Vai falar de algo que sempre se repete, hábitos”, “Vai falar de honra”, “Acho que vai falar da violência que se repete com as mulheres negras”, “Deve ser de pobreza”, “Não dá pra saber se tem homem ou mulher pelo título, mas pelo nome do livro, Filha do fogo, pode falar de uma mulher forte”. Além dessas hipóteses, relembramos com os

estudantes as previsões fornecidas por alguns grupos no encontro da *introdução*, que supuseram tratar-se a obra de Elizandra Souza de: *“Uma história de uma mulher que ergueu a cabeça”*. E outras previsões fornecidas que, a partir da capa do livro, os estudantes disseram: *“Por conta das características do fogo, demonstra que tem poder”*. Provavelmente, os estudantes, com essa hipótese, quisessem associar os elementos “fogo” e “poder” à figura feminina. Essa associação ficou clara na resposta desse grupo de estudantes, que resgatamos do encontro da *introdução* como motivação para a leitura: *“A capa traz uma ideia de uma mulher que se rebelou de algo, que renasceu. Falará de algo que as pessoas consideram ‘normal’, mas pode ser o oposto do que se diz”*. Essa última hipótese, ao que parece, os estudantes já se atentavam para o jogo de palavras do título, pois durante a leitura e as reflexões, os discentes compreenderam que o título “Com tradição” poderia ser lido também como “contradição”, trocadilho empregado pela autora para se referir às atitudes antagônicas do personagem.

Dessa forma, utilizando as estratégias apontadas por Solé (1998) que consistem em pausar a leitura para reflexões compartilhadas e para confirmar (ou não) as hipóteses fornecidas pelos estudantes, paralisamos a leitura em um trecho em que a voz narradora nos conta sobre os ensinamentos do personagem Gama a seu filho Asani. Conta-nos a voz narradora: “Gama ensinou a Asani que a constituição de famílias negras era o maior revide contra os racistas, que ele deveria amar e respeitar as mulheres negras que surgissem na sua vida. Mas esqueceu de dizer que as palavras, quando separadas dos atos, descascavam como paredes velhas”. Na paralisação da leitura, solicitamos aos estudantes que refletissem sobre o (s) porquês (s) de a voz narradora nos informarmos que Gama havia esquecido “de dizer que as palavras, quando separadas dos atos, descascavam como paredes velhas”, já que, no primeiro parágrafo que abre o conto de Elizandra Souza, o personagem Gama é descrito como um homem militante do Movimento Negro, “justo e tempestivo, respeitado por todos na comunidade, desde as crianças aos mais velhos”. Além disso, enfatizamos com os estudantes que, também no parágrafo inicial, a voz narradora ainda nos informa que Gama é casado com a antropóloga Jasira, sendo Asani o único filho do casal.

Os estudantes, atentos à leitura, forneceram previsões e hipóteses valiosas, ainda que cautelosas. O estudante Gabriel, por exemplo, afirmou que a voz narradora queria dizer coisas como *“falar que vai fazer algo e não fazer”* sem, contudo, especificar que coisas

seriam essas, adotando uma estratégia defensiva de leitura. Semelhante ao seu colega Gabriel, o estudante Henrique também observou que poderia ser algo como *“fazer o contrário do que falava”*. No mesmo sentido que os dois estudantes, a participante Laís, acrescentou que *“palavras verdadeiras são acompanhadas de atitudes”*, insinuando um possível caráter falso ou duvidoso do personagem Gama. Outros estudantes disseram que a voz narradora estava usando de um tom *“de indireta, deboche e ironia para se referir à Gama”*. Tal hipótese foi questionada pela estudante Isadora, que afirmou: *“não achei deboche não”*. O estudante Ricardo informou que a voz narradora quis *“dar um aviso”*. Perguntamos ao estudante Ricardo, então, *“que aviso seria esse”*. Como o estudante não respondeu, o estudante Yan afirmou que *“Gama poderia ter matado alguém”*, ao passo que o participante Gabriel supôs que *“Gama fez algo com ela”*. Logo, perguntamos ao estudante Gabriel: *“mas ela quem, Gabriel?”*. O estudante disse que havia esquecido o nome da mulher, que foi lembrado por seus colegas como *“Jasira”*. A estudante Maria Júlia, por sua vez, sem se preocupar com a reflexão proposta, sentiu-se livre para fazer outra observação interessante: *“no conto anterior tava centrado na mulher, e agora parece que tá centrado no homem”*. A estudante buscou fazer uma relação entre a personagem Rose Dusreis, de Conceição Evaristo, e o personagem Gama, de Elizandra Souza, usando uma estratégia intertextual na tentativa de desembaraçar sua interpretação.

As muitas hipóteses e as reflexões que iam sendo compartilhadas pelos estudantes em torno desse questionamento foram exitosas para a compreensão do texto (SOLÉ, 1998), chegando ao seu ponto máximo quando o estudante Henrique supôs que, a partir da hipótese de seu colega Gabriel, *“Gama fez algo que se contradiz”*. Solicitamos aos estudantes que anotassem a palavra *“contradiz”* dita pelo estudante Henrique, pois no final da leitura iríamos retomá-la para uma nova interpretação compartilhada. Entretanto, os estudantes perceberam a contradição de Gama tão logo terminou outro parágrafo, pois a voz narradora informa que Asani ouviu a conversa de seu pai com Zuzu, em uma reunião do Movimento Negro, na qual a criança descobre que *“seu melhor amigo, Kairu, na verdade era seu irmão mais novo, fruto da relação de Gama com a poetisa Zuzu”*. Houve uma grande agitação entre os participantes que, absortos na leitura e interessados no suspense, puderam agora confirmar ou abandonar suas hipóteses. A estudante Maria Júlia argumentou: *“No começo ele ensina o filho a respeitar as mulheres negras e ele não faz isso”*. Os estudantes Vitor e Maria Júlia quiseram chamar atenção também para a

metáfora das “palavras, quando separadas dos atos, descascavam como paredes velhas”. Segundo esses estudantes, essa metáfora fazia alusão à “casa desabando”, isto é, à desintegração da família e do lar de Asani, Jasira e Gama.

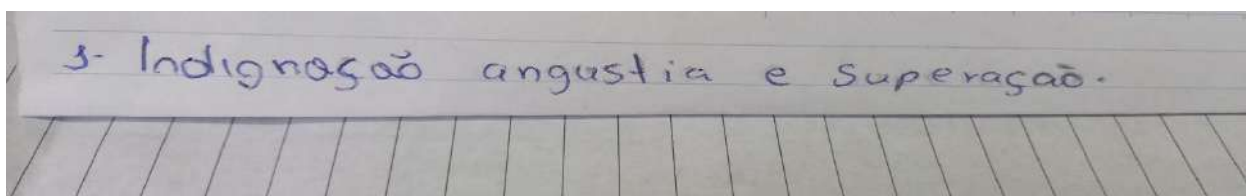
A estudante Isadora, preocupada com os sentimentos da personagem Jasira, perguntou: “*será que ela sabia da traição? Eu acho que sabia, hein!*”. O estudante Yan, por outro lado, demonstrou interesse pelos sentimentos de Zuzu, ao perguntar: “*A Zuzu sabe que ele é casado?*”. Essas curiosidades e hipóteses dos discentes pela leitura, a que Solé (1998) denomina de autointerrogação ou a capacidade de os próprios estudantes formularem suas perguntas como estratégias para compreender o texto, foram sanadas no trecho da narrativa em que a voz narradora relata que Asani, após se sentir traído pelo pai, descobre o porquê de sua mãe sempre se trancar no quarto toda vez que seu “amigo” Kairu aparecia para chamá-lo para brincar, ficando por muito tempo sem entender a implicância da mãe com o amigo. Para os estudantes, esse trecho que descreve o isolamento de Jasira no quarto para não ver o menino Kairu era uma pista de que ela sabia de toda a traição e se sentia triste.

Após a confirmação de sua hipótese de que Jasira sabia da traição do esposo, a estudante Isadora disse: “*Quer ver que Gama agora vai embora, porque é assim que acontece na realidade. Vai sair para comprar cigarro e não vai mais voltar*”. A observação da estudante, ao relacionar sua hipótese de leitura com a vida cotidiana, consistia também em uma denúncia do abandono paterno na sociedade, solidarizando-se com as mulheres que cuidam de seus filhos sozinhas. Sua hipótese de leitura, de certo modo, pode-se dizer que se confirmou: pois Gama, após constatar um câncer na garganta, morre internado em um hospital. No seu leito de morte, ainda no hospital, Jasira e Zuzu se encontram. Aos pedidos de desculpas de Gama a ambas e aos seus filhos, o estudante Henrique mencionou: “*foi a conta que chegou, né?*”. E outros estudantes, sobretudo as meninas, comemoraram a fala de Jasira para Gama em seu leito de morte, quando a personagem afirma, entre outras coisas, que “ficou calada durante tantos anos e agora tinha o direito de remover esses pedregulhos presos na garganta depois de tantos anos e continuar a sua vida”. Para os estudantes, essa atitude de Jasira foi entendida como uma libertação e volta por cima, pois tivera a chance de se reerguer. Da mesma forma, a personagem Zuzu, que ao pedir desculpas à Jasira por tanta mágoa, também tivera a chance de se reerguer.

Após o compartilhamento das impressões da leitura, os estudantes se reorganizaram em grupos de até seis participantes, a fim de prosseguirem o debate a partir de um estudo dirigido com onze provocações sobre o conto “Com tradição”, de Elizandra Souza.

O primeiro questionamento para o debate em grupo entre os participantes, no momento definido por Solé (1998) como “depois da leitura”, foi o mesmo utilizado no encontro anterior: “Quais sentimentos a leitura do conto lhes provocaram?”. Destacamos algumas respostas, como “*suspense*”, “*emoção*”, as quais podemos atribuir à estratégia que utilizamos de paralisar a leitura para que os discentes formassem hipóteses, gerando uma espécie de “jogo de adivinhação” entre eles. Por outro lado, destacamos respostas como “*revolta*” e “*indignação*”, o que demonstra que os estudantes reprovaram as atitudes machistas de Gama contra Jasira e Zuzu. Por fim, assim como ocorreu com a leitura do conto “Rose Dusreis”, os estudantes evidenciaram em suas respostas sentimentos de “*admiração*” e “*superação*” pela personagem Jasira, o que demonstra uma ruptura de estereótipos com relação às personagens femininas negras. A imagem abaixo ilustra essas respostas dos estudantes:

Figura 25: Resposta dos estudantes após debate em grupo²⁶



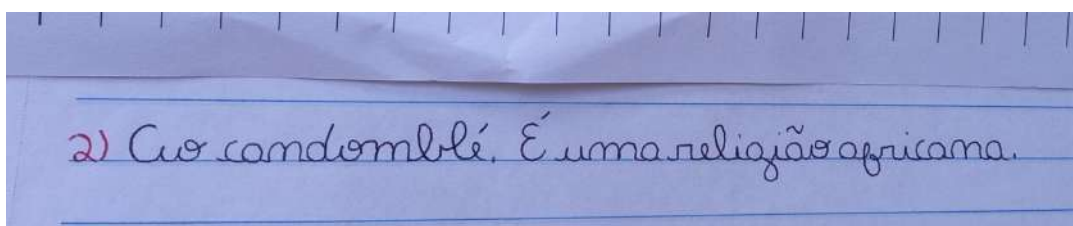
Fonte: Acervo do autor (2022)

A segunda indagação direcionada aos estudantes tratou de refletir, ainda que superficialmente, sobre a religiosidade africana presente no conto, já que perguntamos: “O conto se inicia afirmando que ‘Asani foi um presente dos **orixás**’ e que seu pai se chama Gama, filho de **Xangô** com **Oyá**. A que religião as palavras em destaque podem estar fazendo referência? O que vocês sabem sobre essa religião?”. As respostas dos estudantes demonstraram a identificação correta da religiosidade africana, contudo, nenhum grupo expôs com maior profundidade informações sobre essa religião, o que

²⁶ Transcrição da figura 25 “Indignação angustia e superação”.

evidencia pouco contato com ela. Acreditamos que nossa mediação para essa questão poderia ter sido melhor desenvolvida aproveitando a oportunidade para apresentar aos estudantes informações mais abrangentes sobre as religiões de matriz africana em um debate mais longo e coletivo. Segue abaixo uma imagem ilustrativa das respostas dos estudantes:

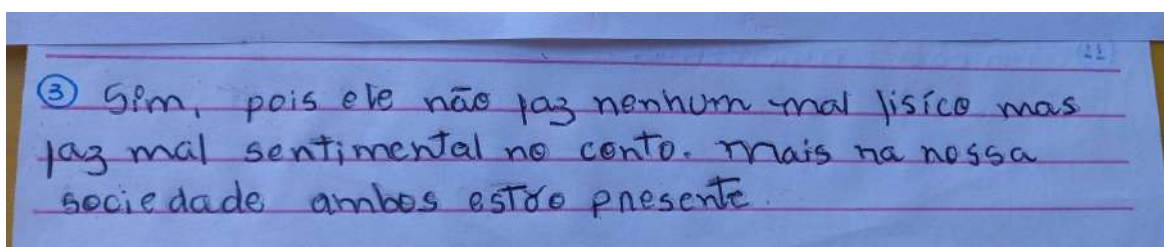
Figura 26: Resposta dos estudantes após debate em grupo²⁷



Fonte: Acervo do autor (2022)

O terceiro questionamento buscou retratar o comportamento machista do personagem Gama, possibilitando que os estudantes relacionassem suas atitudes com a realidade, ao perguntarmos: “Gama faz algum mal às mulheres negras do conto? Você acha que esse comportamento de Gama, tipicamente masculino, acontece com alguma frequência na sociedade?”. A devolutiva dos discentes considerou que o personagem Gama fez mal às mulheres. Muitos estudantes fizeram questão de destacar que a maldade do personagem se deu no plano psicológico, sem agressão física. Também destacaram que esse é um comportamento “comum” na sociedade, isto é, normalizado. Segue abaixo uma imagem da resposta dos estudantes:

Figura 27: Resposta dos estudantes após debate em grupo²⁸



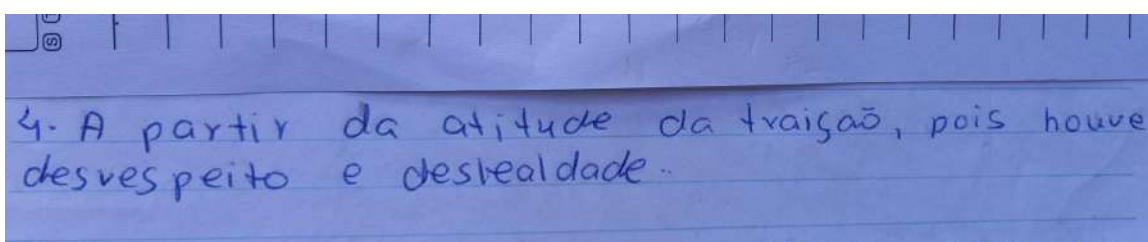
Fonte: Acervo do autor (2022)

²⁷ Transcrição da figura 26 “Ao candomblé. É uma religião africana”.

²⁸ Transcrição da figura 27 “Sim, pois ele não faz nenhum mal físico, mas faz mal sentimental no conto. Mais na nossa sociedade ambos estão presente”.

A quarta provocação dirigida aos estudantes considerou: “De que forma a atitude de Gama revela um comportamento desrespeitoso com as mulheres?”. Os discentes lançaram mão de muitos adjetivos para identificar o comportamento desrespeitoso do personagem Gama com Zuzu e Jasira, tais como “traidor”, “covarde”, “desleal” e “egoísta”. A partir dessas adjetivações, os estudantes demonstraram domínio da compreensão do texto no que concerne ao elemento causador da dor feminina. A imagem da resposta abaixo ilustra parte dessa compreensão:

Figura 28: Resposta dos estudantes após debate em grupo²⁹

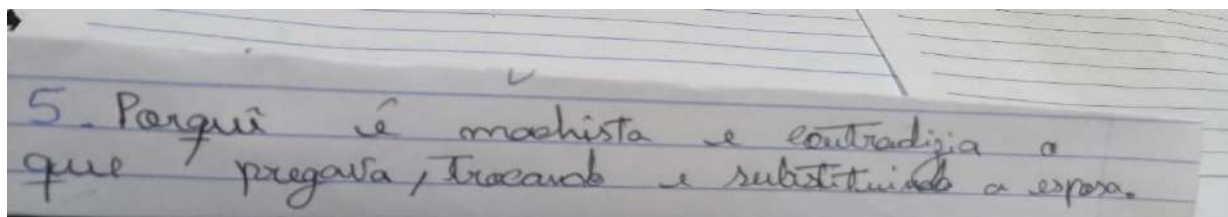


Fonte: Acervo do autor (2022)

A quinta proposição para debate, a fim de insistirmos na “contradição” de Gama e fomentar entre os estudantes uma reflexão sobre as diversas formas de opressões, considerou: “Gama é retratado no conto como um militante e ativista do Movimento Negro, que pregava sobre direitos e garantias do povo negro. Por que, então, ele agiu daquela forma com sua esposa Jasira, sua amante Zuzu e seus filhos, todas pessoas negras?”. Do retorno dos estudantes, apenas um grupo utilizou o termo “machismo” para explicar o comportamento contraditório de Gama. Os outros grupos apenas mencionaram que Gama não seguiu a mesma justiça que pregava ao povo negro no seu comportamento com relação às mulheres. Também nessa questão acreditamos que houve falha em nossa abordagem, pois perdemos a oportunidade de aprofundarmos com os estudantes a não hierarquia de opressões, bem como o conceito de interseccionalidade, por exemplo. Imaginávamos, após o percurso das etapas anteriores, que os estudantes chegassem “sozinhos” a essas reflexões e que, já aqui, pudessem transcrevê-las com mais clareza. A imagem abaixo evidencia as respostas dos estudantes:

²⁹ Transcrição da figura 28 “A partir da atitude de traição, pois houve desrespeito e deslealdade”.

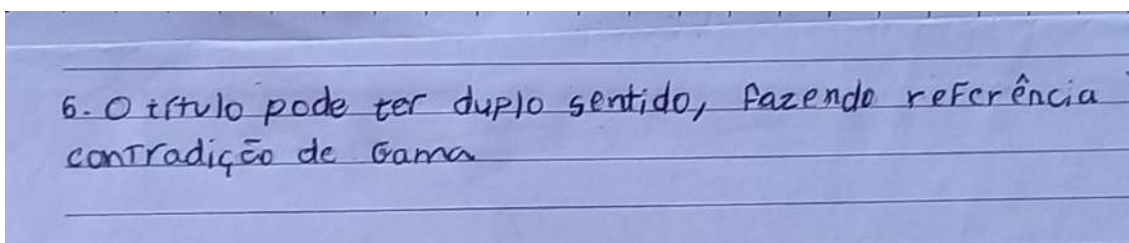
Figura 29: Resposta dos estudantes após debate em grupo³⁰



Fonte: Acervo do autor (2022)

A sexta pergunta dirigida aos grupos de estudantes, a fim de consolidarmos as hipóteses realizadas antes e durante a leitura sobre a relação do título com as atitudes do personagem Gama, ponderou: “A que se deve o título do conto “Com tradição”? Ele pode estar fazendo referência a quê?”. A partir das pausas e das previsões compartilhadas durante o círculo de leitura coletiva e, ainda, após a leitura com debate entre os discentes, a devolutiva dos estudantes evidencia que essas estratégias de compreensão de texto sugeridas por Solé (1998) permitiram estabelecer a relação correta entre o título do conto e seu conteúdo. A imagem abaixo evidencia o êxito dessa compreensão:

Figura 30: Resposta dos estudantes após debate em grupo³¹



Fonte: Acervo do autor (2022)

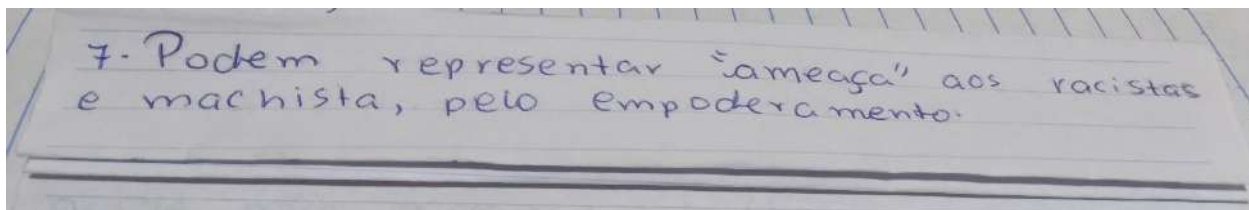
A sétima questão para debate entre os estudantes propôs destacar a profissão e as qualidades da personagem Jasira, a fim de que eles pudessem percebê-la como vitoriosa, apesar das opressões cometidas contra ela por Gama, seu marido. A questão proposta foi: “Jasira é retrata no conto como mulher negra, antropóloga e intelectual. O que sua profissão e suas características podem representar em uma sociedade machista e racista?”. O retorno dos estudantes demonstrou “admiração” por Jasira. De acordo com suas devolutivas, por ser uma mulher “forte” e “empoderada”, Jasira, mulher negra, pode

³⁰ Transcrição da figura 29 “Porquê é machista e contradiz o que pregava, trocando e substituindo a esposa.”

³¹ Transcrição da figura 30 “O título pode ter duplo sentido, fazendo referência à contradição de Gama”.

ser vista como uma “ameaça” ao sistema opressor. Novamente, como em Rose Dusreis, os estudantes puderam romper estereótipos e enxergar a mulher negra por um viés positivo, considerando a resistência para superar os desafios impostos pelo poder dominante. Seguem abaixo uma imagem para ilustrar as respostas dos estudantes:

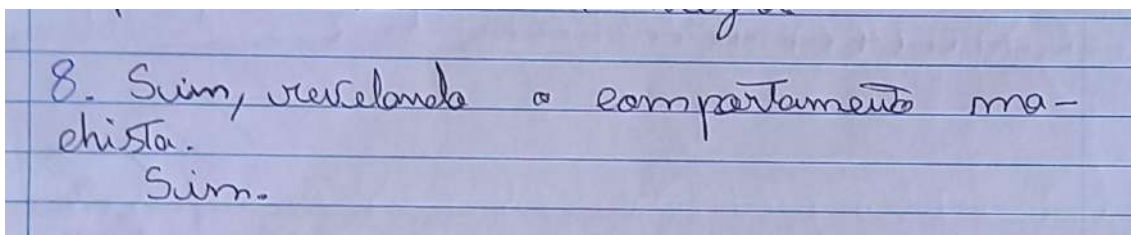
Figura 31: Resposta dos estudantes após debate em grupo³²



Fonte: Acervo do autor (2022)

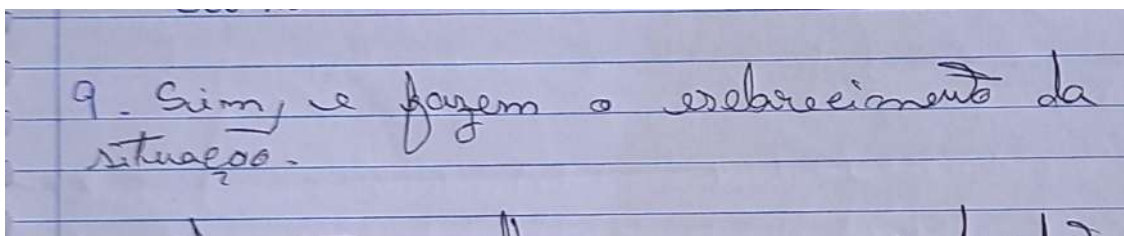
A oitava proposição encaminhada aos discentes teve como objetivo propiciar uma discussão entre os participantes acerca da solidão maternal, sobretudo da solidão maternal de mulheres negras. A questão também pediu que os estudantes relacionassem essa situação com o cotidiano do qual fazem parte, a fim de refletirem sobre o comportamento masculino no que concerne à responsabilidade paterna, bem como sobre os privilégios culturais com os quais os homens se beneficiam para abandonar mulheres com crianças, principalmente, as mulheres negras. Assim, propomos: “O fato de Zuzu ser mãe solo, porque o amante estava ocupado com sua outra família, revela algo para você sobre os privilégios dos homens à custa das dores e da solidão das mulheres, sobretudo, negras? Você já presenciou situações como essas em seu cotidiano?”. Para os estudantes, a “maternidade solo” da personagem Zuzu, dentro das circunstâncias apresentadas no conto, constitui um resultado do privilégio masculino. Contudo, os estudantes não aprofundaram suas respostas. Acreditamos, com isso, novamente, que a nossa questão pode ter sido mal formulada e/ou encaminhada, direcionando os estudantes à concisão. Apesar do retorno lacônico dos discentes, a questão propiciou uma discussão oral satisfatória entre os grupos. Segue abaixo a imagem de uma resposta:

³² Transcrição da figura 31: “Pode representar ‘ameaça’ aos racistas e machista, pelo empoderamento”.

Figura 32: Resposta dos estudantes após debate em grupo³³

Fonte: Acervo do autor (2022)

Para a nona questão propomos: “Apesar das dores sofridas, Jasira e Zuzu permanecem resignadas e silenciadas ao final do conto ou demonstram consciência sobre as opressões sofridas por Gama?”. Com esse questionamento, os estudantes puderam iniciar uma reflexão sobre a *sororidade* entre as mulheres, pois Zuzu e Jasira não demonstraram rivalidade e nem entraram em um conflito por causa de Gama. Ambas as personagens femininas respeitaram a si mesmas e, ao final, demonstraram consciência para se rebelarem contra a submissão na qual estavam envolvidas, tendo a personagem Zuzu, inclusive, pedido desculpas à Jasira. E essa última, traída pelo seu companheiro, rompeu o silêncio da opressão com palavras libertárias dirigidas à Gama em seu leito de morte, erguendo sua voz (HOOKS, 2019). Cumpre salientar, inclusive, que os estudantes vibraram e comemoraram com a fala libertadora de Jasira durante a leitura, como se estivessem em uma “partida de futebol”. Abaixo, inserimos a imagem de uma resposta ilustrativa, que evidencia como os estudantes enfatizaram o “desabafo” das duas mulheres e a consciência da dor provocada por um homem:

Figura 33: Resposta dos estudantes após debate em grupo³⁴

Fonte: Acervo do autor (2022)

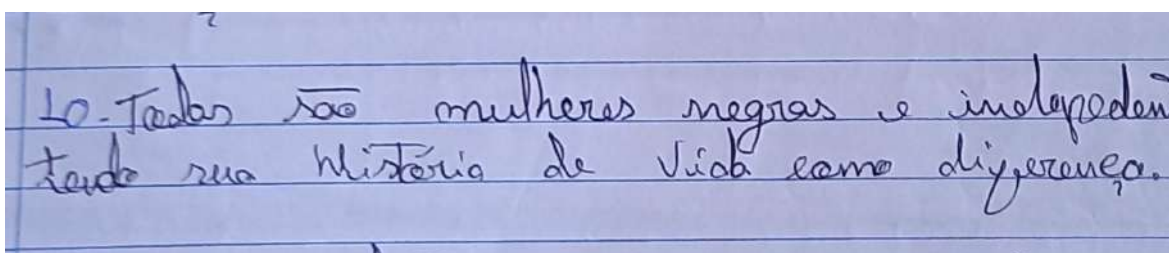
A décima questão, para aprofundar a questão anterior, solicitou aos estudantes uma reflexão que relacionasse as três mulheres das leituras realizadas, isto é, Jasira, Zuzu e

³³ Transcrição da figura 32 “Sim, revelando o comportamento machista. Sim.”

³⁴ Transcrição da figura 33 “Sim, e fazem o esclarecimento da situação.”

Rose Dusreis. A proposição foi: “De que forma Zuzu, Jasira e Rosi Dusreis (do conto de Conceição Evaristo) podem ser parecidas ou diferentes?”. As respostas dos estudantes, que consideramos muito satisfatórias, destacaram o fato de as três personagens serem “mulheres negras” que precisaram “lutar contra preconceitos” para tornarem-se “independentes”. Essa compreensão leitora dos discentes evidenciou êxito no uso das estratégias de leitura utilizadas durante o processo. Seguem abaixo uma imagem das respostas dos estudantes que evidencia suas leituras:

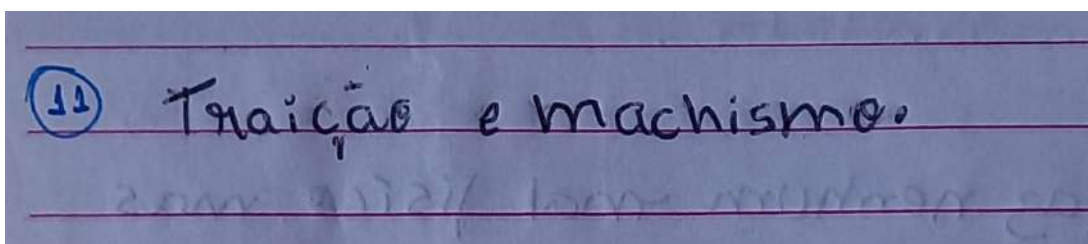
Figura 34: Resposta dos estudantes após debate em grupo³⁵



Fonte: Acervo do autor (2022)

Por fim, apresentamos aos estudantes a décima primeira questão, cujo objetivo, assim como na leitura do conto de Conceição Evaristo, foi recapitular e resumir com os discentes a temática principal do conto de Elizandra Souza, que se deu nos seguintes termos: “A partir da leitura, das suas previsões, das hipóteses e das discussões em grupo, qual seria o principal assunto do conto ‘Com tradição’?”. A ação da recapitulação e do resumo é apontada por Solé (1998) como uma estratégia de compreensão da leitura, na qual os estudantes fizeram uso para indicar a “traição”, o “machismo” e as “contradições” do personagem Gama como núcleos principais do conto. Seguem abaixo duas imagens ilustrativas:

Figura 35: Resposta dos estudantes após debate em grupo³⁶

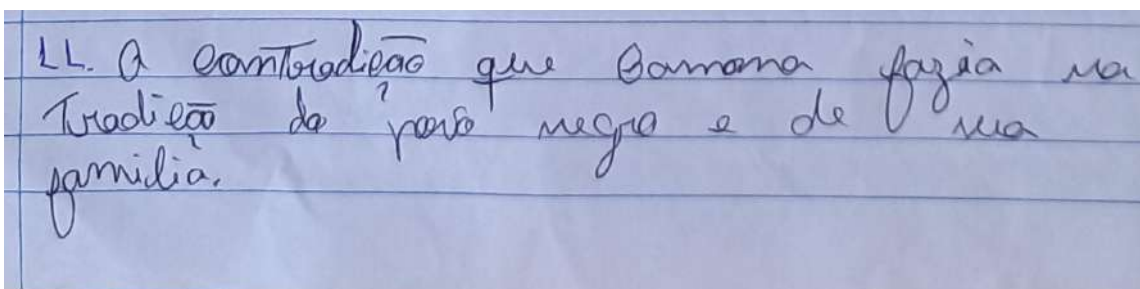


Fonte: Acervo do autor (2022)

³⁵ Transcrição da figura 34 “Todas são mulheres negras e independentes tendo sua história de vida como diferença”.

³⁶ Transcrição da figura 35 “Traição e machismo.”

Figura 36: Resposta dos estudantes após debate em grupo³⁷



Fonte: Acervo do autor (2022)

Ao observarmos a participação dos estudantes na leitura do conto “Com tradição”, com foco no protagonismo de mulheres negras e no comportamento machista do personagem Gama, percebemos que os discentes puderam tecer valiosas reflexões e expandir seus pensamentos sobre a identidade e a subjetividade da mulher negra na sociedade, bem como sobre o machismo. Assim como ocorreu com a leitura do conto “Rose Dusreis”, destacamos o acolhimento e a recepção dos estudantes para a realização da experiência de leitura com o texto feminino negro-brasileiro. Os discentes se “entregaram” tão positivamente à leitura ao ponto de “comemorar” a libertação da personagem Jasira das tiranias de seu esposo Gama. Ademais, destacamos as devolutivas dos estudantes que, assim como ocorreu com a leitura de “Rose Dusreis”, evidenciou admiração e autoestima positiva com relação às personagens negras Jasira e Zuzu. Tais devolutivas dos estudantes, orais e escritas, demonstraram uma visão pelas mulheres negras do conto a partir de uma perspectiva de “vitória”, de “superação”, de “empoderamento” e de “orgulho”, o que coaduna com a afirmação de Cuti (2010, p.87) de que “a literatura negro-brasileira surge para os leitores como uma singular oportunidade de reflexão relativa às suas convicções e fantasias pessoais”.

Dessa forma, ao serem alcançados pela literatura negra feminina, os estudantes experienciaram, em um viés de alteridade, os sentimentos da mulher negra e de sua subjetividade construída dentro dos sistemas de opressão. Cuti (2010) é enfático ao refletir sobre essa experiência de leitura negra-brasileira, ao observar que

³⁷ Transcrição da figura 36 “A contradição que Gama fazia na tradição do povo negro e de sua família”.

A subjetividade negra é intransferível, mas ela é comunicante pela semelhança de seu conteúdo humano. Por essa via de semelhança e por um movimento empático e cognitivo do outro, podemos arremedá-lo de forma convincente, parecendo verdade nossa interpretação (CUTI, 2010, p.87).

Assim, de acordo com as palavras do Cuti (2010), poderíamos dizer que os estudantes interpretaram como sendo “verdadeiro” o discurso dolorido dessas mulheres negras (Rose Dusreis, Jasira e Zuzu), se tomarmos como referência suas recepções afetuosas das leituras e as reações decorrentes delas. E esse “movimento empático e cognitivo do outro”, como aponta Cuti (2010), responsável pela ressignificação do pensamento comum, talvez constitua uma das grandes contribuições da literatura negro-brasileira para a reeducação das relações étnico-raciais, bem como para a reeducação no que tange também às questões de gênero e de classe.

Abaixo, prosseguiremos com o último tópico da discussão dos resultados produzidos pelos estudantes participantes desta pesquisa, os quais analisaremos a partir da leitura de dois poemas da escritora Mel Duarte, “Não desiste” e “Elas por elas”.

6.6 Encontro 6 — Leitura dos poemas “Não desiste” e “Elas por elas”, de Mel Duarte.

Realizamos o sexto encontro com os estudantes no dia 2 de outubro de 2022, com duração de três aulas de 50 minutos cada. O objetivo foi ler os poemas “Não desiste” e “Elas por elas”, de Mel Duarte, para promovermos reflexões sobre as principais temáticas que aparecem nesses poemas, como a resistência das mulheres negras e a união entre essas mulheres para superar os desafios impostos pelos sistemas de opressão. Também buscamos destacar nessas reflexões os conceitos de *sororidade* e *dororidade*, além da importância do resgate da autoestima da mulher negra. Dessa forma, com o intuito de continuar a fomentar a leitura autônoma e crítica entre os participantes, mantivemos as orientações metodológicas de leitura sugeridas Solé (1998).

Como procedimento para realização da leitura, assim como nos encontros anteriores, convidamos os estudantes para organizarem um círculo. Repetimos o procedimento de entregar as cópias dos poemas e, mais uma vez, mostramos a obra original e a deixamos disponível para que pudesse ser manuseada pelos participantes. Repassamos aos estudantes que a forma de leitura desse encontro, semelhante aos anteriores, consistiria

na leitura coletiva dos poemas, com debates e um estudo dirigido realizado em grupo após a leitura. Em seguida, relembramos, para começar a atualizar as suas expectativas de leitura, a diferença entre o gênero conto e o gênero poema. A estudante Maria Júlia, já durante o círculo de leitura, afirmou: *“O poema é estrofe e verso. E o conto tem travessão, parágrafo, é uma história mais longa”*. Para o contexto, consideramos satisfatória a explicação da estudante, sobre a qual seus colegas concordaram.

Por serem os dois poemas utilizados nesse encontro mais curtos do que os contos lidos, ocupando apenas uma folha cada um, informamos sobre a viabilidade de algum participante realizar a leitura em voz alta e que todos poderiam paralisar a leitura em algum verso e/ou estrofe para testarmos nossas hipóteses e previsões, e/ou formularmos hipóteses novas a partir da seleção de novos indicadores de informações (SOLÉ, 1998). Entretanto, talvez pelas particularidades do poema, com ritmo e musicalidade, não conseguimos pausar a leitura para formulações de hipóteses, uma vez que os participantes se entregaram à fluidez da leitura poética realizada por uma estudante.

Antes da realização da leitura, porém, repetimos o procedimento metodológico de estimular os estudantes a lançarem hipóteses e previsões sobre os poemas, provocando-lhes com as seguintes indagações: “A que nos remete o título desses poemas de Mel Duarte?”, “Os títulos trazem informações suficientes para que possamos descobrir, de imediato, qual o assunto tratado pela autora em seus poemas?”, “O que podemos supor, imaginar sobre esses poemas a partir do título?”, “Sobre o que podemos falar em poemas com o nome ‘Elas por elas’ e ‘Não desiste’?”, “Será que os poemas tratam da mesma coisa?”, “Será que é para não desistir de quê?”, “E esse ‘Elas por elas’ quer dizer o quê... Elas quem?”, “Um desses poemas de Mel Duarte está no seu livro intitulado ‘Negra, nua, crua’ ... Isso oferece alguma pista para nossa leitura?”.

Sem exigir que os estudantes respondessem uma a uma nossas indagações, pois se tratava apenas de provocações abertas para ativar os conhecimentos prévios para a leitura, algumas suposições dos discentes com relação aos dois poemas (“Não desiste” e “Elas por elas”) foram: *“pela pessoa ser negra ela não pode desistir. O poema deve falar disso, né?”*; *“Deve falar da superação da mulher negra”*; *“É um recado para as mulheres negras não desistirem de tudo que ela luta”*; *“Deve falar do sofrimento, sobre enfrentar o*

abuso"; *"Vai falar das dificuldades"*; *"Talvez é um conselho para alguém não sofrer, um apelo"*. *"É a união das mulheres"*.

Após a leitura dos poemas, convidamos os estudantes a confirmarem (ou não) suas hipóteses. A estudante Isadora, por exemplo, afirmou que a leitura dos poemas contrariou as suas expectativas, já que para ela os poemas soaram como um *"protesto"*. O estudante Gabriel, ampliando as impressões de sua colega, observou que os poemas possuíam um tom *"agressivo"*. Já a estudante Maria Júlia, por sua vez, releu o verso de que mais gostou do poema *"Não desiste"*, afirmando que esse poema correspondeu às suas previsões antes da leitura. O verso destacado pela estudante foi: *"Por mais que tentem te oprimir, / — e, acredite, eles não vão parar tão cedo — quanto mais se omitir/ menos sobre a nossa história escreverá!"*. Aproveitamos a citação do verso pela estudante e perguntamos aos discentes a quem a voz lírica se referia ao utilizar o pronome *"eles"*, que aparece no verso. Relembramos aos participantes, a fim de fomentarmos as reflexões, a fala do estudante Davi, negro, que ao analisar as respostas de seus colegas para as imagens das mulheres negras que exibíamos nos *slides* durante a etapa da motivação, comentou ao final: *"se você tivesse colocado só mulher branca aí, eles iam responder outra coisa"*. As respostas dos participantes foram capazes de notar que tanto a voz feminina do poema, como o estudante Davi, faz referência ao agente opressor, branco, que traduzida nas palavras de alguns estudantes: *"o 'eles' é a parte racista da sociedade"*, ou: *"o 'eles' é o branco"*. Os estudantes prosseguiram de forma calorosa com o debate após a participante Vitória afirmar *"que a gente nasce racista"*. Imediatamente, sua colega Isadora contra-argumentou, dizendo *"que a gente não nasce, mas aprende a ser racista pela criação"*.

O debate dos estudantes a partir do vocábulo *"eles"*, identificado pelos participantes como sendo a *"sociedade branca e racista"*, possibilitou que os discentes o relacionassem com alguns episódios de intolerância com artistas negros, bem-sucedidos e ricos, que devido ao sucesso alcançado, incomodam os brancos. Os exemplos utilizados pelos estudantes foram o cantor e compositor Seu Jorge, vaiado e xingado durante um show em um clube gaúcho. Os estudantes destacaram o artista como vítima do racismo. O outro exemplo mencionado pelos discentes fazia referência a um episódio envolvendo um humorista conhecido como Edd Jr., ameaçado por uma vizinha e seu filho em um condomínio de São Paulo, que não o aceitavam no mesmo elevador e no mesmo prédio por ele ser

negro. Tais exemplos, noticiados na grande mídia à época da aplicação desse encontro, foram uma tentativa dos estudantes de localizarem a referência do pronome “eles” mencionado nos versos de Mel Duarte e na fala do estudante Davi. No cerne dessas reflexões, o estudante Marcos Paulo, talvez atento às aulas da disciplina de História, citou uma frase famosa do filósofo francês Jean-Jacques Rousseau (“O homem nasce bom e a sociedade o corrompe”) para argumentar que *“o racismo é um ensinamento do ambiente, repassado para as pessoas”*. O estudante Vitor, para ampliar a fala de seu colega Marcos Paulo, citou também uma experiência realizada com crianças a partir da apresentação de imagem de bonecas brancas e negras. De acordo com o estudante, na realização dessa experiência, a maioria das crianças achavam as bonecas brancas mais bonitas por serem brancas, enquanto achavam as negras mais feias por serem negras, o que demonstrava que o preconceito é alimentado desde a tenra idade. A discente Isadora, para reforçar o que já havia dito anteriormente, acrescentou: *“na verdade, a gente naturaliza o racismo”*, o que para o estudante Fernando, deveria, então, *“começar ensinando as criancinhas, desde cedo, sobre o preconceito”*. Essas observações dos estudantes evidenciaram consciência sobre a natureza do racismo e sobre a necessidade de uma reeducação para as relações étnico-raciais.

Destacamos outra fala da estudante Isadora que, a partir da leitura do poema e das discussões, muito emocionada e chorando, afirmou ainda durante o círculo de leitura: *“Eu sou preta. Tenho orgulho de ser preta. Mas é muito difícil pra mim como a minha família, por parte de pai, me rejeita. Meu pai exigiu exame de DNA. É muito difícil ficar ouvindo dele e da minha avó que eu não sou da família porque eu sou preta. E mesmo sendo pobre, negra, eu posso chegar onde eu quiser”*. A fala da estudante comoveu a todos os seus colegas, que a aplaudiram. Talvez a leitura dos contos “Rose Dusreis”, de Conceição Evaristo, e “Com tradição”, de Elizandra Souza, e dos poemas “Não desiste” e “Elas por elas”, de Mel Duarte, tenham feito a estudante Isadora pensar sobre si mesmo e ressignificar sua história, de alguma forma. Pois como nos informa Petit (2009):

Os escritores nos ajudam a nomear os estados pelos quais passamos, a distingui-los, a acalmá-los, a conhecê-los melhor, a compartilhá-los. Graças a suas histórias, escrevemos a nossa, por entre as linhas. E porque tocam o mais profundo da experiência humana — a perda, o amor, o desespero da separação, a busca do sentido — não há razão para que os escritores não toquem cada um de nós. E é exatamente nesse ponto que jovens leitores vindos de meios desfavorecidos podem, muitas vezes, se encontrar com eles. Com frequência esses jovens relatam como certos textos, nobres ou humildes — mas também filmes e canções —, lhes ajudaram a viver, a

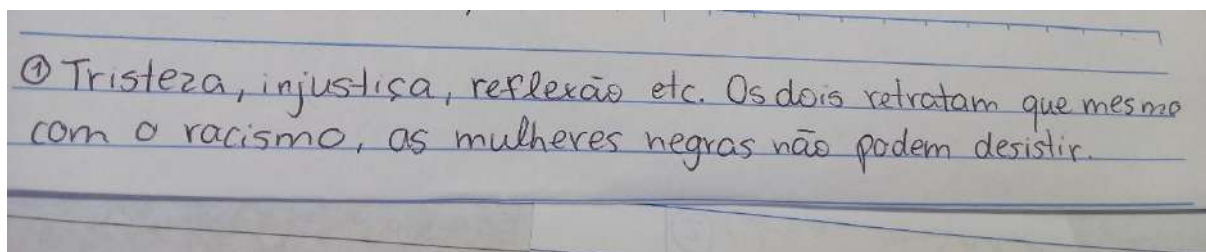
pensar em si mesmos, a mudar um pouco seu destino. E não somente na adolescência (PETIT, 2009, p. 38-39).

Dessa forma, o compartilhamento da vida pessoal da estudante Isadora em um círculo de leitura com seus colegas, e vice-versa, tendo o texto literário como ponto de partida, é indicativo da importância da leitura feminina negro-brasileira na sala de aula, uma vez que ela pode propiciar a reorganização dos pensamentos e dos sentimentos desses adolescentes para a além do senso comum, com possibilidade de recomposição de suas identidades e subjetividades.

Ao final do compartilhamento das impressões da leitura, novamente, os estudantes se dividiram em grupos de até seis participantes, a fim de prosseguirem o debate sobre os poemas de Mel Duarte por meio de um estudo dirigido com dez questionamentos.

O primeiro questionamento dirigido aos estudantes, semelhante ao realizado também nas leituras anteriores, propôs: “Quais sentimentos a leitura dos poemas lhes provocaram? De que forma os poemas podem dialogar um com o outro?”. Dentre as várias respostas dos estudantes, podem-se destacar os sentimentos de “superação”, “empatia”, “solidariedade”, “união”, “tristeza”, “motivação”, etc. Ademais, para os estudantes, os dois poemas dialogam entre si devido à temática de superação da mulher negra frente aos obstáculos. A imagem abaixo retrata esse retorno dos discentes:

Figura 37: Resposta dos estudantes após debate em grupo³⁸



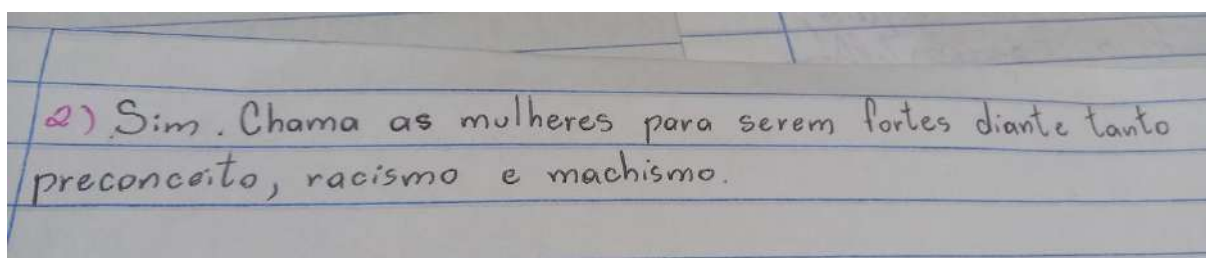
Fonte: Acervo do autor (2022)

A segunda proposição buscou estimular os estudantes na compreensão e na identificação dos direitos exigidos pela voz lírica feminina negra nos dois poemas, encaminhada da seguinte forma: “Pode-se dizer que a voz lírica feminina negra dos

³⁸ Transcrição da figura 37 “Tristeza, injustiça, reflexão etc. Os dois retratam que mesmo com o racismo, as mulheres negras não podem desistir.

poemas 'Elas por elas' e 'Não desiste' reivindica algo. O que seria?". Chama-nos atenção que as respostas dos estudantes enfatizaram a "resistência contra as opressões" a partir da "união entre as mulheres". Os discentes demonstraram uma satisfatória compreensão sobre o que a voz lírica feminina dos dois poemas conclama. Abaixo segue uma imagem ilustrativa:

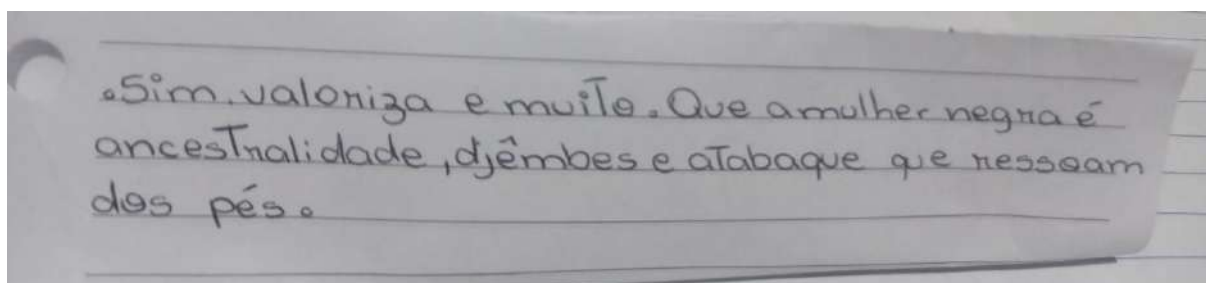
Figura 38: Resposta dos estudantes após debate em grupo³⁹



Fonte: Acervo do autor (2022)

No terceiro questionamento, perguntamos: "Pode-se dizer que o poema 'Não Desiste' valoriza a identidade, a cor da pele e a autoestima da mulher negra? Por quê? Escolha alguns versos do poema como ilustração". Nesse questionamento, os estudantes puderam refletir sobre o projeto da literatura negro-brasileira, uma vez que um dos principais objetivos dessa vertente da literatura brasileira é destacar o protagonismo da/o personagem negra/o, com ênfase em seus sentimentos. Todas as respostas dos discentes foram afirmativas, revelando domínio da compreensão temática do poema e dos propósitos do texto. As duas imagens seguintes evidenciam essa compreensão dos estudantes:

Figura 39: Resposta dos estudantes após debate em grupo⁴⁰

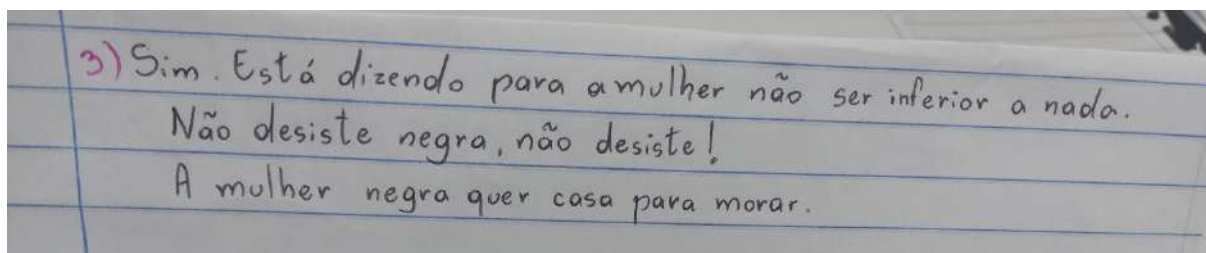


Fonte: Acervo do autor (2022)

³⁹ Transcrição da figura 38 "Sim. Chama as mulheres para serem fortes diante de tanto preconceito, racismo e machismo".

⁴⁰ Transcrição da figura 39 "Sim, valoriza e muito. Que a mulher negra é ancestralidade, djêmbes e atabaque que ressoam dos pés".

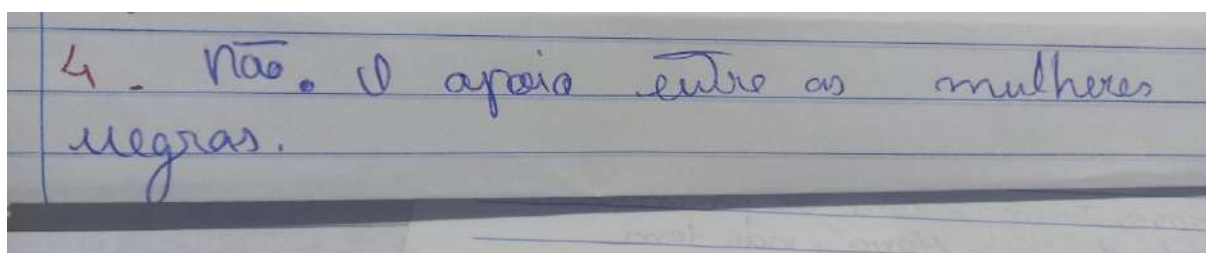
Figura 40: Resposta dos estudantes após debate em grupo⁴¹



Fonte: Acervo do autor (2022)

A quarta proposição dirigida aos grupos buscou refletir sobre o rastro conceitual do termo “sororidade”, propondo aos estudantes a descoberta do significado dessa palavra a partir das vozes femininas presentes nos dois poemas. Dessa forma, perguntamos: “Você já ouviu ou leu a palavra *sororidade* em algum lugar? Essa palavra significa a irmandade, a solidariedade, a empatia e a união entre as mulheres. De que maneira esse conceito se aplica aos poemas ‘Elas por elas’ e ‘Não desiste?’”. As respostas dos estudantes demonstraram que uma parte conhecia o termo “sororidade”, ao passo que outra afirmou “nunca ter ouvido o termo”. Contudo, todos afirmaram que a “sororidade” aparece nos dois poemas devido ao “apoio e à união entre as mulheres negras”. Essas afirmações dos estudantes se basearam na compreensão deles sobre a “convocação” da voz lírica feminina para que as mulheres se unam contra as opressões sofridas, como demonstra a resposta abaixo:

Figura 41: Resposta dos estudantes após debate em grupo⁴²



Fonte: Acervo do autor (2022)

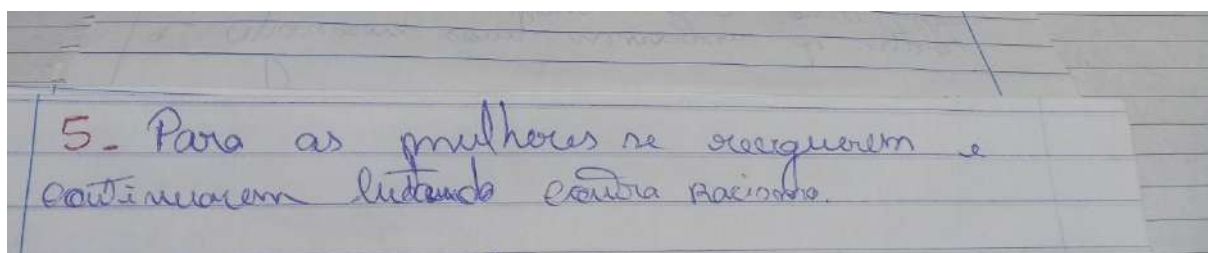
A quinta pergunta propôs incentivar a reflexão dos estudantes sobre a/o possível interlocutora/o da voz lírica feminina no poema “Não desiste”, bem como o conteúdo e os

⁴¹ Transcrição da figura 40 “Sim. Está dizendo para a mulher não ser inferior a nada. Não desiste negra, não desiste. A mulher negra quer casa para morar”.

⁴² Transcrição da figura 41 “Não. O apoio entre as mulheres negras”.

motivos dessa interlocução. Dessa maneira, fizemos o seguinte questionamento: “No poema ‘Não desiste’, a voz lírica feminina negra diz algo para alguém. Quem é a/o interlocutora/o dessa voz? O que é dito? Por que é dito?”. Os discentes compreenderam que o discurso da voz lírica feminina do poema dirige-se às “mulheres negras”, convocando-as à luta contra os sistemas de dominação, como o racismo. Abaixo selecionamos a imagem de uma resposta para evidenciar essa leitura dos estudantes:

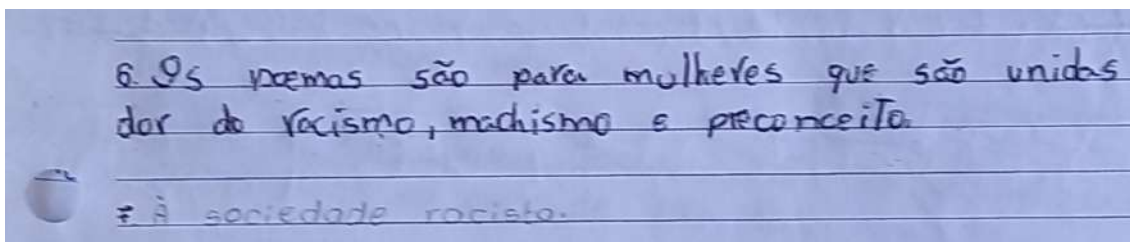
Figura 42: Resposta dos estudantes após debate em grupo⁴³



Fonte: Acervo do autor (2022)

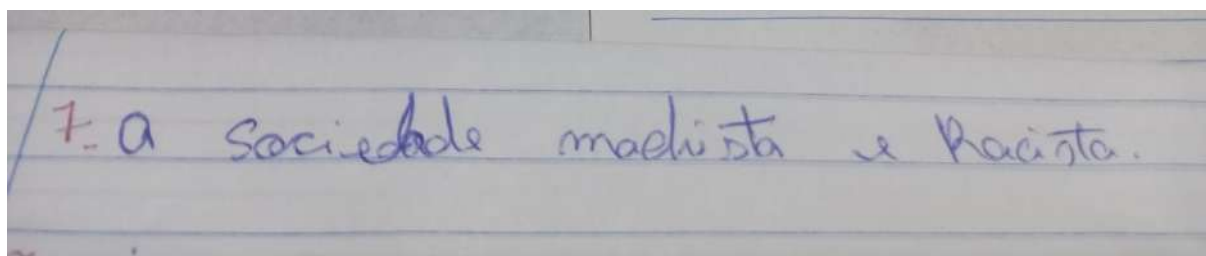
A sexta proposição dirigida aos grupos buscou introduzir o conceito de “dororidade”, a fim de que os estudantes pudessem conhecer o significado dessa palavra e relacioná-la com os dois poemas. Assim, questionamos: “A palavra *dororidade* foi criada em 2017, pela escritora e professora brasileira Vilma Piedade, cujo significado, que amplia a palavra “sororidade”, está nas dores que unem as mulheres negras devido ao racismo, o machismo e a pobreza. De que maneira esse conceito poderia ser aplicado nos poemas ‘Elas por elas’ e ‘Não desiste’?”. Os discentes, apesar de não terem elaborado respostas complexas, foram capazes de perceber que a voz lírica negra do poema e suas possíveis interlocutoras estão unidas pela dor do racismo, do machismo e da pobreza, sendo necessário erguerem-se contra essas dominações. Dessa forma, os estudantes puderam também se encontrar com o conceito de “interseccionalidade”. Segue abaixo uma imagem ilustrativa:

⁴³ Transcrição da figura 42 “Para as mulheres se reerguerem e continuarem lutando contra racismo”.

Figura 43: Resposta dos estudantes após debate em grupo⁴⁴

Fonte: Acervo do autor (2022)

O sétimo questionamento apresentado aos discentes buscou consolidar a compreensão do referente do pronome “eles”, sobre o qual os estudantes já haviam debatido após a leitura do poema. Perguntamos: “No poema ‘Não desiste’, o verso ‘Eles precisam saber que:/A mulher negra quer casa pra morar’, a quem pode estar se referindo a palavra **eles**?”. Conforme evidencia a imagem abaixo, os participantes identificaram esse referente como sendo a “sociedade machista e racista”:

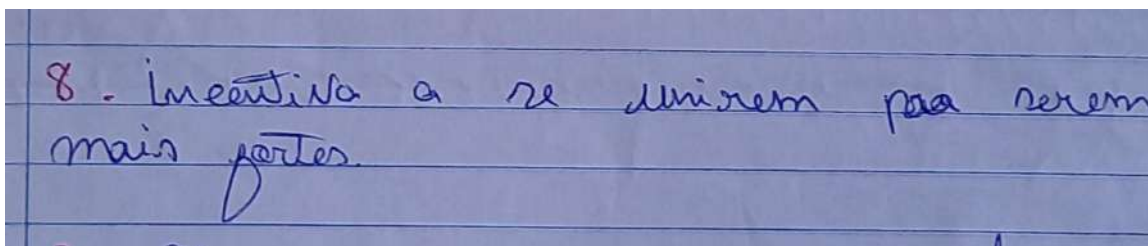
Figura 44: Resposta dos estudantes após debate em grupo⁴⁵

Fonte: Acervo do autor (2022)

A oitava questão encaminhada aos grupos buscou consolidar a compreensão dos estudantes sobre o “chamamento” da voz lírica feminina para que as mulheres se unam contra os sistemas de opressão e possam vencer os obstáculos. Desse modo, propomos: “No poema ‘Elas por elas’ a voz lírica negra feminina parece incentivar e convocar outras mulheres para algo. Que incentivo e convocação seriam essas?”. A resposta abaixo demonstra que a convocação para “as mulheres se unirem” é também uma forma de as incentivar a serem coletivamente fortes para alcançar seus direitos:

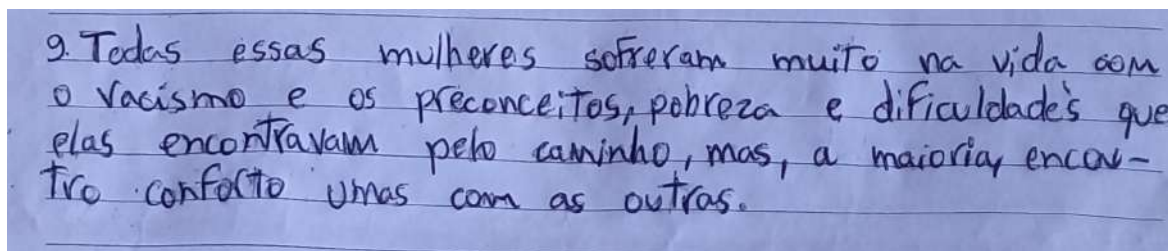
⁴⁴ Transcrição da figura 43 “Os poemas são para mulheres que são unidas pela dor do racismo, machismo e preconceito”.

⁴⁵ Transcrição da figura 44 “A sociedade machista e racista”.

Figura 45: Resposta dos estudantes após debate em grupo⁴⁶

Fonte: Acervo do autor (2022)

A nona e penúltima proposição encaminhada aos discentes buscou relacionar e ampliar os conceitos de “sororidade” e “dororidade” também com as personagens Rose Dusreis, Jasira, Zuzu e com o curta-metragem “Vida Maria”, da seguinte forma: “De que maneira a *sororidade* e a *dororidade*, conceitos que podem aparecer nos dois poemas de Mel Duarte, poderiam também aparecer nas personagens Rose Dusreis, Jasira, Zuzu e nas mulheres do curta-metragem ‘Vida Maria’?”. Os discentes demonstraram êxito no retorno de suas reflexões, enfatizando a “dor” e a “união” feminina como os principais elementos que atravessam todas essas personagens. Destacamos a imagem de uma resposta como ilustração:

Figura 46: Resposta dos estudantes após debate em grupo⁴⁷

Fonte: Acervo do autor (2022)

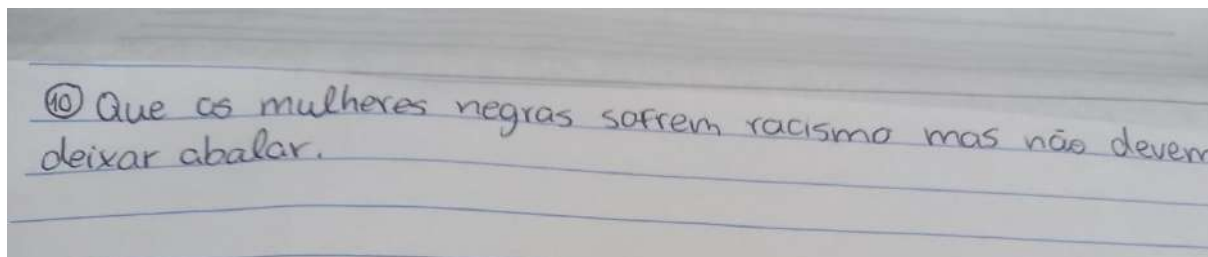
Por fim, a décima questão dirigida aos estudantes, centrada nas estratégias de recapitulação e resumo recomendadas por Solé (1998) propôs que os grupos refletissem e discutissem sobre as principais temáticas dos poemas, com a seguinte proposição: “A partir da leitura, das suas previsões, das hipóteses e das discussões em grupo, qual seria o principal assunto dos poemas ‘Elas por Elas’ e ‘Não desiste’?”. Os grupos destacaram

⁴⁶ Transcrição da figura 45 “Incentivo a se unirem pra serem mais fortes”.

⁴⁷ Transcrição da figura 46 “Todas essas mulheres sofreram muito na vida com o racismo e os preconceitos, pobreza, e dificuldades que elas encontravam pelo caminho, mas, a maioria, encontrou conforto umas com as outras”.

“a luta das mulheres negras contra o racismo e o machismo” como principais assuntos dos poemas, bem como o “resgate da sua autoestima” para superar as opressões. Seguem abaixo uma imagem das respostas dos estudantes:

Figura 47: Resposta dos estudantes após debate em grupo⁴⁸



Fonte: Acervo do autor (2022)

De modo geral, o retorno das reflexões e interações dos discentes no processo de leitura das autoras Conceição Evaristo, Elizandra Souza e Mel Duarte, demonstrou criticidade, reconhecimento e admiração pela participação da mulher negra na sociedade brasileira, uma vez que os estudantes puderam experienciar os sentimentos dessas personagens e “ouvir” a força de suas vozes líricas e poéticas. Assim, os escolares foram estimulados a pensarem positivamente sobre a identidade da mulher negra e da população negra, enfrentando a ideologia que promove o estereótipo e que leva o estereotipado a internalizar uma imagem negativa de si e do outro, “idealizada com o objetivo de inferiorizá-lo e oprimi-lo” (CAVALEIRO, 2021, p. 63).

Dessa forma, observamos que esse retorno satisfatório dos estudantes dialoga com um dos preceitos fundamentais da Lei 10.639/03, ao determinar a inclusão do estudo da “luta dos negros no Brasil”, “da cultura negra brasileira” e “do negro na formação da sociedade nacional”, a fim de “resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003).

6.7 Encontro 7 — Interpretação Final

O sétimo encontro que realizamos com os estudantes, ao qual denominamos de “interpretação final”, com duração de três aulas de 50 minutos, foi realizado no dia 21 de

⁴⁸ Transcrição da figura 47 “Que as mulheres negras sofrem racismo mas não devem deixar se abalar”.

novembro de 2022 na biblioteca da Unidade de Ensino. De acordo com Cosson (2021, p. 65), esse momento de interpretação é importante como “concretização e materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma comunidade”.

Assim, para consolidar a temática da leitura com foco na vida vencedora da mulher negra, convidamos a Vice-Governadora do Estado do Espírito Santo, Jacqueline Moraes, para um diálogo com os estudantes a partir das leituras realizadas. Mulher negra e de origem humilde, Jacqueline Moraes é oriunda de um bairro periférico do município de Cariacica, cuja comunidade era conhecida por muitos estudantes participantes da pesquisa. Além da presença dela para uma roda de conversa e debate, realizamos um Café Literário em que os estudantes apresentaram músicas e vídeos relacionados com as temáticas das obras literárias lidas.

Nesse encontro, notamos que os estudantes estavam espontâneos e dispostos, bem como ansiosos por receber a visita de uma chefe de Estado e ouvir seu depoimento como mulher negra, de periferia, até ocupar um espaço de poder. Havia um clima de descontração e confraternização entre os estudantes, assim como uma dedicação nos preparativos para o Café Literário: foram os próprios estudantes que organizaram o espaço da biblioteca e dividiram-se em grupos para a preparação do *coffee-break*.

Esse encontro foi organizado em dois momentos: no primeiro os estudantes apresentaram músicas e vídeos que estabeleciam relação com as personagens de Conceição Evaristo, Elizandra Souza e com a voz lírica de Mel Duarte. As canções e os vídeos apresentados e discutidos evidenciaram a pobreza, o racismo, o machismo, o empoderamento feminino e a resistência da população negra frente aos obstáculos impostos pelo sistema dominante. O segundo momento foi reservado para o depoimento de Jacqueline Moraes e para a interação dela com os estudantes. No encerramento desse encontro, após o depoimento dela, solicitamos aos discentes que respondessem a um questionário autoavaliativo sobre o projeto de leitura literária feminina de vertente negro-brasileira.

Figura 48: Jacqueline Moares apresentando seu depoimento.



Fonte: Acervo do autor (2021)

Figura 49: Estudantes apresentando vídeos e canções



Fonte: Acervo do autor (2021)

Figura 50: Estudantes apresentando vídeos e canções



Fonte: Acervo do autor (2021)

O depoimento de Jacqueline Moraes dialogou com as reflexões realizadas pelos estudantes durante as etapas da leitura e, ainda, possibilitou uma analogia com suas próprias vidas, e com as das personagens “Rose Dusreis”, “Jasira”, “Zuzu” e com o lirismo feminino e negro de Mel Duarte. De trechos da fala de Jacqueline Moraes, vale destacar, por exemplo, a sua consciência de pertencimento a um lugar e orgulho de sua identidade: *“Sou filha de nordestino. Meu pai saiu do Nordeste e foi ser camelô em São Paulo. Depois viemos para o Espírito Santo. Aqui trabalhei por muitos anos com ele de camelô em Vitória, na praça Costa Pereira. Aos 26 anos, eu só tinha a quinta série”*. Em seguida, ela afirmou que foi encorajada por uma mulher a concluir seus estudos na EJA, o que a motivou a retomar a escolarização e tornar-se, posteriormente, Bacharel em Direito. Destacamos o questionamento feito pela estudante Isadora à Jacqueline Moraes, o que demonstrou ser um reflexo de suas leituras e das discussões realizadas com a turma: *“Como foi para você, mulher negra, entrar para a política? Quais os desafios?”*. Chamou-nos a atenção a resposta de Jacqueline Moraes, a qual reproduzimos: *“Tive e tenho muitos desafios. Pra uma mulher pedir voto, fazer campanha, por exemplo, ainda é muito difícil. Homem entra num bar pra fazer campanha, e as pessoas pegam na mão e*

falam ‘vem cá’... Até isso pra mulher é mais difícil. Estou Vice-Governadora há quatro anos... Neste momento, estou governadora porque o governador, Renato Casagrande, está na COP-27, no Egito, um evento sobre o clima. Quando isso acontece, as pessoas me perguntam: ‘Você está preparada para assumir o Governo?’. Eu estou há quatro anos, e as pessoas sempre me fazem essa pergunta. Será que se eu fosse um homem, eles ficariam sempre me perguntando isso? E como mulher negra e de origem pobre ainda tenho muitos problemas com a ‘síndrome do impostor’... Tenho muita dificuldade em ser servida no cargo. Nesse cargo, tem muitos protocolos, como pessoas que abrem a porta do carro pra gente e outras coisas... Isso é estranho pra mim”.

Esse e outros trechos do depoimento de Jacqueline Moraes materializou alguns dos obstáculos enfrentados pela população negra, pela mulher negra e pela população pobre. A “síndrome do impostor”, por exemplo, mencionado por ela concretizou muitas reflexões realizadas pelos estudantes durante a leitura. A partir do diálogo com uma pessoa da comunidade, como era Jacqueline Moraes, os estudantes puderam ampliar os sentidos da leitura no que se refere ao sentimento de inferioridade imposto ao oprimido pelo opressor. Ademais, os discentes puderam refletir sobre a importância de erguer-se contra os sistemas de dominação para realizar conquistas pessoais e profissionais, já que o racismo, o machismo e a pobreza se interseccionam para impedir que o oprimido se sinta merecedor de “ser servido”, como pontuou a própria Jacqueline. Sua fala demonstrou como a opressão atua na consciência do oprimido, causando-lhe um sentimento de inferioridade e de naturalização das opressões, impedindo-o de merecer uma vida digna. Simultaneamente, o depoimento de Moraes também evidenciou aos estudantes que o encorajamento e a superação são possíveis, assim como ocorreu com as personagens femininas e negras de Conceição Evaristo, de Elizandra Souza e de Mel Duarte e, claro, com a própria Jacqueline. Como afirma Bell Hooks

(...) Se quisermos alcançar nosso povo e todas as pessoas, se quisermos permanecer conectados (especialmente aqueles de nós cujas origens familiares são pobres e de classe trabalhadora), devemos compreender que o relato da história pessoal de alguém fornece um exemplo significativo, uma forma de as pessoas se identificarem e se conectarem (HOOKS, 2019, p. 166).

Dessa forma, acreditamos que a interação e o contato dos estudantes com Jacqueline Moraes forneceram um exemplo significativo de resgate da autoestima da população negra e pobre, sobretudo da mulher negra, enfatizando “a luta dos negros no Brasil e

resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003).

6.7.1 Questionário autoavaliativo

Como encerramento do projeto de leitura, ao final do encontro denominado interpretação final (encontro sete), solicitamos aos estudantes que respondessem um questionário autoavaliativo constituído de onze perguntas. Nosso propósito com a aplicação do questionário era aferir a recepção positiva ou negativa dos estudantes com relação às ações adotadas no desenvolvimento do projeto de leitura. Além disso, buscamos observar a opinião dos estudantes relativas às possíveis contribuições (ou não) do projeto de leitura na formação do leitor autônomo e crítico, sobretudo no que concerne à reeducação para as relações étnico-raciais, de classe e de gênero por meio da literatura feminina negro-brasileira. Vale ressaltar que, dos 29 participantes da pesquisa, somente 24 responderam ao questionário, já que 05 estudantes estavam ausentes.

À questão inicial “O curta-metragem ‘Vida Maria’ contribuiu para motivar sua leitura?”, 20 estudantes disseram que “sim” e 04 disseram que “não”. À segunda questão “A apresentação inicial das autoras e suas obras contribuiu para definir os objetivos da leitura e guiar você na leitura?”, todos os estudantes responderam que “sim”. E ao questionamento “Os textos lidos contribuíram para que você tivesse a oportunidade de refletir sobre a identidade da população negra e da cultura negra em nosso País?”, 23 discentes afirmaram que “sim” e um afirmou que “não”. À questão “As estratégias de leitura utilizadas facilitaram sua compreensão dos textos?”, 23 participantes disseram que “sim” e um disse que “não”.

Como podemos observar nos quatro primeiros questionamentos, o retorno dos estudantes demonstra, majoritariamente, que as estratégias de leitura utilizadas contribuíram para uma melhor compreensão crítica das relações étnico-raciais no País, sobretudo no que tange à particularidade da mulher negra na sociedade brasileira. Esse retorno positivo ficou também evidenciado nas outras questões propostas do questionário.

À quinta questão, por exemplo, quando indagados: “Você compreendeu os propósitos da literatura negra feminina?”, todos os estudantes respondentes afirmaram que “sim”. E à pergunta “Os contos e os poemas lidos contribuíram para que você refletisse com mais criticidade sobre o racismo, o machismo e a pobreza?”, todos os respondentes afirmaram que “sim”. À questão “Você concorda que as mulheres, sobretudo as mulheres negras, pobres em geral, precisam de mais oportunidades para ocupar os espaços de poder?”, os 24 respondentes disseram que “sim. Como se observa, as respostas dos participantes à autoavaliação sinalizam a leitura de literatura feminina negro-brasileira como uma estratégia satisfatória para a formação do leitor autônomo e crítico, e para a aplicação da Lei 10.639/03.

Também perguntamos aos discentes: “A realização das leituras cumprindo as etapas e as sequências facilitou sua interpretação?”, 23 respondentes disseram que “sim”, e um disse que “não”. À questão “Você acredita que é possível uma pessoa vencer os obstáculos impostos pela pobreza, o racismo e o machismo e realizar seus sonhos?”, 22 discentes responderam que “sim”, e 02 deixaram a questão sem resposta. À pergunta “Ao final do projeto, a Vice-Governadora, Jacqueline Moraes, contou-nos um pouco sobre a sua vida. Você achou importante a oportunidade de ouvi-la? Por quê?”, os 24 respondentes afirmaram que “sim”, com algumas justificativas que reproduzimos, tais como: *“Porque é bom que a mulher negra apareça”*; *“É sempre importante ouvir alguém que já passou por isso e teve a superação, e está onde ela tá hoje”*; *“Porque a sua história é uma história de superação de uma mulher negra”*; *“Pois ela falou como quebrou o ciclo e como podemos quebrar também”*; *“Para motivar a gente, pois ela era camelô e no final teve uma grande vitória”*; *“Por ela ser uma mulher de grande importância, negra, vinda da comunidade ter vencido todos os obstáculos, e mostrar que a mulher negra pode ser o que ela quiser”*; *“Porque me incentivou a lutar pelo meu sonho de se formar em direito”*; *“Porque é inspirador, uma mulher negra dando a volta por cima é muito comovente”*; *“Ouvir de uma pessoa que já passou pela situação que abordamos nesse projeto abre nossas cabeças”*; *“Pois ela é uma mulher negra, nasceu pobre, completou ensino fundamental e médio depois dos 20 anos, estudou direito e hoje está no nível de Vice-Governadora”*.

Por fim, a última pergunta do questionário perguntou aos estudantes: “Existe algum ponto negativo e/ou positivo que você gostaria de destacar no projeto de leitura?”, 20 estudantes destacaram alguns pontos positivos, tais como: *“eu achei o ambiente muito*

bom, conversamos muito, trocamos ideias"; *"Foi uma experiência surreal, muito boa, foi de extrema importância"*; *"Ter estudado mais sobre a vida das autoras"*; *"Me fez refletir mais sobre a vida"*; *"A leitura foi ótima"*; *"O projeto foi uma inspiração"*; *"Incentivo à leitura"*; *"Podem fazer as pessoas refletir sobre o racismo e o preconceito"*. Outros 04 respondentes não quiseram descrever os pontos positivos, afirmando apenas que "não havia pontos negativos".

Dessa forma, por meio de todas as devolutivas dos estudantes, orais e escritas, durante e após a leitura, culminando com a aplicação do questionário autoavaliativo, consideramos que objetivo geral de pesquisa logrou êxito e alcance, uma vez que a partir da leitura compartilhada entre os estudantes conseguimos ajudar a promover a prática de leitura literária de vertente negro-brasileira na sala de aula, ajudando na aplicabilidade da Lei 10.639/03. Por meio da leitura coletiva e do debate em torno da literatura negra feminina, os estudantes puderam ressignificar não só a mulher negra na sociedade, mas toda a população negra, valorizando suas contribuições sociais, históricas e econômicas. Com a prática da leitura e das reflexões, os discentes puderam questionar a realidade e estereótipos, e refletir sobre a identidade positiva da população negra.

De igual modo, consideramos os nossos objetivos específicos alcançados, já que oportunizamos aos estudantes a leitura de obras literárias de escritoras negras, assim como estimulamos, além da fruição estética, a leitura autônoma e crítica dos discentes frente ao texto literário negro-feminino, ao promovermos discussões e debates sobre as relações étnico-raciais, de classe e de gênero. Dessa forma, fomentamos ainda a leitura dentro e fora do ambiente escolar, pois os estudantes reuniram-se em roda de leitura na biblioteca da escola e na sala de aula, além de terem pesquisado em suas casas sobre canções e vídeos que dialogassem com as temáticas das obras lidas. Por fim, a partir dos resultados alcançados nesta pesquisa, produzimos um caderno pedagógico, em formato de *e-book*, intitulado a "A literatura negra feminina na sala de aula", com sugestões para que docentes de Língua Portuguesa possam trabalhar o tema pela mesma perspectiva que abordamos, a fim de ajudar a consolidar a aplicação da Lei 10.639/03.

Por conseguinte, consideramos confirmada nossa hipótese de que as ações que envolvam a literatura oferecem efetividade no trabalho com a temática "História e Cultura

Afro-brasileira e africana” nas aulas de Língua Portuguesa, pois concluímos que a leitura das obras literárias selecionadas contribuiu para ajudar a desenvolver a habilidade de leitura autônoma e crítica entre os estudantes.

7 CADERNO PEDAGÓGICO

Um dos objetivos específicos desta pesquisa consistiu em elaborar um caderno pedagógico como sugestão para que outros docentes de Língua Portuguesa possam desenvolver a sequência didática com a literatura feminina negro-brasileira em suas práticas pedagógicas. Dessa forma, a partir dos dados desta pesquisa, os quais consideramos satisfatórios, produzimos o produto educacional intitulado “A literatura negra feminina na sala de aula”, em que apresentamos as etapas de leitura dos contos “Rose Dusreis”, de Conceição Evaristo, “Com tradição”, de Elizandra Souza, e dos poemas “Não desiste” e “Elas por elas”, de Mel Duarte. Acreditamos que a produção e a socialização desse caderno pedagógico, resultado de nossas ações na aplicação desta pesquisa, poderá contribuir com a aplicabilidade da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório “o estudo da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira em todas as etapas da Educação Básica” (BRASIL, 2003).

Como demonstramos na discussão dos resultados, a sequência didática que acompanha o caderno pedagógico contou com o bom acolhimento e o bom desempenho dos estudantes durante a aplicação da pesquisa, bem como com a participação da Vice-Governadora do Estado do Espírito (2022) em uma das etapas da aplicação. De igual modo, a sequência didática contou com o aval de outros docentes da Unidade de Ensino, e aguarda a validação da banca de defesa desta dissertação de mestrado.

De uma perspectiva didática, organizamos o caderno pedagógico em quatro capítulos. O primeiro aborda a necessidade de romper o silêncio étnico no ambiente escolar, de modo que toda a Unidade de Ensino, de forma consciente e planejada, enfrente o racismo dentro de seu espaço para ressignificar a educação das relações étnico-raciais.

O segundo aborda questões atinentes à importância da leitura no espaço escolar, sobretudo no que concerne à importância da leitura de literatura feminina negra e como ela pode ser uma ferramenta necessária para contribuir com a efetivação da Lei 10.639/03 nas aulas de Língua Portuguesa.

O terceiro tece uma breve apresentação das autoras Conceição Evaristo, Elizandra Souza e Mel Duarte, e mostra algumas características de suas produções literárias, a fim

de apresentarmos aos leitores como a força das vozes femininas negras podem constituir um recurso literário na sala de aula para tratar de questões relacionadas a gênero, raça e classe.

Por fim, no quarto capítulo, detalhamos e apresentamos ao público-alvo do Caderno Pedagógico o planejamento e o desenvolvimento da aplicação da sequência didática a partir da leitura dos contos “Rose Dusreis”, de Conceição Evaristo, “Com tradição”, de Elizandra Souza, e dos poemas “Elas por elas” e “Não desiste”, de Mel Duarte. Com a proposta desse capítulo, delineada a partir do aporte teórico de Cosson (2021) e Solé (1998), pretendemos demonstrar e sugerir um caminho para que outros docentes possam ajudar na aplicação da Lei 10.639/03 durante as aulas do componente curricular de Língua Portuguesa. Salientamos, contudo, que a sequência didática sugerida possui caráter flexível, podendo ser reajustada e realinhada às diferentes realidades escolares, e de acordo com as necessidades da/o docente.

Com a produção desse material educativo, esperamos contribuir com profissionais do magistério e/ou fomentadores culturais e artísticos, a fim de que, como determina a Lei 10.639/03, possam alterar o ambiente escolar com a inclusão do “estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003), sem perder de vista a particularidade da mulher negra na sociedade brasileira e sua luta contra a pobreza, de modo que ela possa ser incluída nesse estudo a fim de reparar a violência histórica sobre seu corpo e seu psicológico.

Destacamos que nosso produto educacional, em formato *e-book*, estará disponível para quaisquer interessados na página virtual do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pela igualdade nas relações humanas é o fôlego que sustenta a construção deste trabalho. Em um País tão desigual e injusto como o Brasil, entendo como urgente a criação de estratégias de combate às atrocidades e às violências cometidas contra a população negra, contra os pobres e contra as mulheres, sobretudo mulheres negras, que contribuem há séculos para a manutenção do Brasil e, em contrapartida, recebem um tratamento indigno e desrespeitoso de uma nação que ainda não aceita dividir igualmente direitos entre seus concidadãos.

Como docente de Língua Portuguesa da Educação Básica, com atuação no Ensino Fundamental II e apreciador da arte literária, encontrei na literatura não só um modo de viver, mas também, de usá-la como ferramenta para a emancipação crítica do estudante, que possui o direito de ser despertado tanto para o deleite da arte como para a necessidade de identificar e combater as opressões produzidas por setores que mantêm o poder desde o início da colonização do Brasil, sem abandonar antigos privilégios.

É nesse sentido que a Lei 10.639, promulgada em 2003, apresenta-se como um grande avanço na luta por justiça racial e constitui a âncora desta pesquisa, já que o documento alterou a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a **obrigatoriedade** “do estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003). Resultado de inúmeras reivindicações dos movimentos sociais, especialmente do Movimento Negro, a criação da lei representa um grande gesto de reparação histórica com o povo negro, já que o coloca, devidamente, no protagonismo das ações pedagógicas. Contudo, há mais de 20 anos de sua promulgação, sabemos que muitas instituições de ensino e suas respectivas secretarias de educação ainda não aplicam o documento em sala de aula, descumprindo uma obrigação legal e contribuindo para a permanência da desigualdade nas relações étnicas.

A fim de ajudar a alterar esse cenário é que foi elaborado este projeto de pesquisa para ser aplicado na escola, com o propósito de testar a hipótese de que promover a prática de leitura literária de vertente feminina negro-brasileira na sala de aula, por meio de uma

sequência didática, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, poderia ajudar na aplicação da Lei 10.639/03. À vista disso, com o suporte da pesquisa bibliográfica e da discussão dos resultados após a aplicação desta pesquisa, pôde-se confirmar de forma satisfatória a hipótese formulada e consolidá-la como o objetivo geral deste trabalho. Por conseguinte, a partir da efetivação do objetivo geral, também se alcançou, satisfatoriamente, os 05 objetivos específicos propostos, já que se conseguiu, com êxito considerável: 1. Oportunizar aos estudantes a leitura de obras literárias de autoras negras; 2. Estimular a formação do leitor autônomo e crítico e a fruição estética do texto literário; 3. Fomentar a leitura dentro e fora do ambiente escolar; 4. Promover discussões e debates sobre as relações étnico-raciais, de classe e de gênero por meio da leitura literária negra feminina; 5. E, por fim, conseguimos produzir um caderno pedagógico com sugestões para docentes sobre como trabalhar o tema, a partir dos resultados da pesquisa.

De forma semelhante, encontramos, satisfatoriamente, respostas consideráveis para as indagações que me motivou a ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Letras, ofertado pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), *campus* Vitória, o que me possibilitou adquirir uma valiosa formação profissional e intelectual para enfrentar os desafios de se ofertar uma Educação Pública de qualidade. Dessas respostas, por exemplo, destaco a percepção de que a escola, substancialmente a disciplina de Língua Portuguesa e seu corpo docente, podem ser grandes agentes de promoção da igualdade das relações humanas e da construção de uma sociedade antirracista, se pensarem em estratégias sistematizadas de aplicação da Lei 10.639/03. Ademais, por meio da leitura compartilhada entre os estudantes, organizada em torno de seleção de obras e de referencial teórico adequados para um propósito definido e bem planejado, descobri uma resposta possível para possibilitar o desenvolvimento da formação do leitor autônomo e crítico, e de refletir sobre a interseccionalidade entre gênero, classe e raça.

Por outro lado, por uma perspectiva triste, mas não desanimadora, constatei que a ausência de personagens negras como protagonistas nos livros presentes na biblioteca da escola passa por um critério de seleção preconceituoso e discriminatório por parte dos agentes responsáveis por essa escolha. E, por conseguinte, esse conjunto de ações estereotipadas no interior da Unidade de Ensino (e fora dela) e o seu silêncio para romper essa estrutura racista, provoca nos discentes negros uma ausência de

representatividade, levando-os, muitas vezes, a não quererem se identificar como negros. Percebi também, lamentavelmente, que a escola, por já ter naturalizado o racismo, prefere adotar o silêncio sobre as questões étnicas, o que a faz assumir uma postura desinteressada pelos seus estudantes negros, e, particularmente, como recortou esta pesquisa, pela estudante negra, menina, futura mulher negra brasileira, cuja *dororidade* a acompanha por uma viagem ancestral nas feridas da História. Uma dor que, reiteramos Abdias Nascimento (2016), impediu as mulheres negras, no contexto da escravidão, de estabelecer uma estrutura familiar estável, pois estavam submissas a todas as formas de violências do regime e do senhor escravocrata. E que agora, essa dor ainda persiste na contemporaneidade do século XXI, com o assassinato de seus corpos e de seus filhos nas periferias dos centros urbanos, o que as impede de viver plenamente em igualdade de justiça com relação às mulheres brancas, residentes de áreas privilegiadas, por exemplo.

Por fim, após o percurso de toda a pesquisa, e sem pretensões, apresento como proposta, legislativa e acadêmica, o aperfeiçoamento da redação da Lei 10.639/03, que, a meu ver, poderia incluir em seu texto jurídico a obrigatoriedade, expressa e clara, do estudo **da trajetória da mulher negra na formação nacional, sua luta, sua representatividade positiva e suas contribuições à nação**, sem o silenciamento que tanto a feriu e ainda a fere. Uma ferida que, conforme Piedade (2017), abarca o dano físico, psicológico e moral dessas mulheres, que nem mesmo o conceito de *sororidade* consegue contemplá-las, uma vez que elas sofrem e convivem com a dor do racismo. E sabendo que somente a criação do instrumento jurídico não produz efeitos práticos, proponho que as Secretarias de Educação, estaduais e municipais, incluam diferentes estratégias de aplicação da Lei 10.639/03 na Formação Continuada do Magistério e que, de igual modo, possam acompanhar e divulgar os trabalhos desenvolvidos nas Unidades de Ensino com relação a esse importante tema.

À vista disso, esperamos que este trabalho, resultado de um programa público de qualificação e valorização do docente da Educação Básica, como é o ProfLetras, possa colaborar para preencher essa possível lacuna que julgamos ter identificado na Lei 10.639/03, uma vez que o instrumento não menciona, explicitamente, a necessidade de incluir e tornar obrigatório o estudo das particularidades da mulher negra na sociedade brasileira. Ademais, sugestivamente, por meio da produção de nosso Caderno

Pedagógico, desejamos contribuir com outros docentes que queiram trabalhar com o tema, para que possamos, juntos, construir uma escola e uma sociedade que busquem a igualdade nas relações humanas.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2021.
- ANTUNES, Benedito. O que significa ensinar literatura no mundo contemporâneo? *Miscelânea: Revista de literatura e Vida*, v. 18, p. 217-230, jul./dez. 2015.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1ed. São Paulo: Companhia das letras, 2022.
- BRASIL. **Lei 10.639/2003, 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- CANDIDO, Antônio. O Direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: selo negro, 2011.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: Teoria e prática. 2ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- DUARTE, Eduardo de Assis. **Por um conceito de literatura afro-brasileira**. Terceira Margem, Rio de Janeiro, v. 14, n. 23, p. 113-138, jul./dez. 2011. <Disponível em www.letras.ufmg.br/literafro>. Acesso em 31/10/2021.
- DUARTE, Mel. **Colmeia**: poemas reunidos. 1ed. Rio de Janeiro: Casa Philos, 2021.
- DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo, Niterói*, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.
- EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. 4 ed. Rio de Janeiro: Malê, 2020.
- EVARISTO, Conceição. **literatura negra**: uma poética de nossa afro-brasilidade. Scripta, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.
- FONSECA, Marcos Vinícius. A arte de construir o invisível: O negro na historiografia educacional brasileira. **Revista brasileira de história da educação**, Curitiba, nº 13, p. 11-50, jan./abr. 2007.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51ed. São Paulo, Cortez, 2011.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação**: ressignificando a raça. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n.120, p. 727-744, jul. -set. 2012. <Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 30/9/2021.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. 12.ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2020.

LOUSA, Pilar Lago. **Corpo como resistência**: questões de gênero em poemas de Elizandra Souza. Macapá, v. 7, n. 4, p. 159-180, 2º semestre, 2017. <Disponível em <http://periodicos.unifap.br/index.php/letras>> Acesso em: 02/5/2022.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3 ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIEIDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Nós, 2017.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. **O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, p. 13-23, set./dez. 2018

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Luis (Cutí). **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, Elizandra Batista de. **Filha do fogo**: 12 contos de amor e cura. São Paulo: Mjiba, 2020.

SOUZA, Elizandra Batista de. **Águas da cabaça**. São Paulo: Edição do autor, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14 ed. São Paulo: Cortez editora, 2005.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 13ed. Rio de Janeiro: Difel, 2021.

UCELLI, Marcelo Loureiro; GOMES, Ângela Cristina; COSTA, Josiane Alves; BASSANI, Sandra Mara Mendes da Silva. **Imbricações entre políticas afirmativas, currículo escolar e a atuação dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil**. In: VIDAL, Haroldo; UCELLI, Marcelo Loureiro; JADJESK, Isaionara (Org.). **Currículo**: docência e processos culturais. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2020.

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, v. 5, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2009.

APÊNDICE A — Questionário autoavaliativo

QUESTIONÁRIO AUTOAVALIATIVO

1. O curta-metragem “Vida Maria” contribuiu para motivar a sua leitura?

SIM ()

NÃO ()

2. A apresentação inicial das autoras e suas obras, antes da leitura, contribuiu para definir os objetivos da leitura e guiar você na leitura?

SIM ()

NÃO ()

3. Os textos lidos contribuíram para que você tivesse a oportunidade de resgatar a identidade, a autoestima e a cultura negra em nosso País?

SIM ()

NÃO ()

4. As estratégias de leitura utilizadas facilitaram a sua compreensão dos textos?

SIM ()

NÃO ()

5. Você compreendeu os propósitos da literatura negra feminina?

SIM ()

NÃO ()

6. Os contos e os poemas lidos contribuíram para que você refletisse com mais criticidade sobre o racismo, o machismo e a pobreza?

SIM ()

NÃO ()

7. Você concorda que as mulheres, sobretudo as mulheres negras, pobres em geral, precisam de mais oportunidades para ocupar os espaços de poder?

SIM ()

NÃO ()

8. A realização das leituras cumprindo as etapas e as sequências facilitou sua interpretação?

SIM ()

NÃO ()

9. Você acredita que é possível uma pessoa vencer os obstáculos impostos pela

pobreza, o racismo e o machismo e realizar seus sonhos?

SIM ()

NÃO ()

10. Ao final do projeto, a Vice-Governadora do Estado do Espírito Santo, Jacqueline Moares, mulher negra de sua comunidade, contou-nos um pouco sobre a sua vida.

Você achou importante a oportunidade de ouvi-la?

SIM ()

NÃO ()

Por quê?

11. Existe algum ponto negativo e/ou positivo que você gostaria de destacar no projeto de leitura?

ANEXO A — Infográfico com dados da violência e desigualdade racial no Brasil em 2020



ANEXO B — Modelo de autorização da gestão escolar

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA
NA UNIDADE DE ENSINO**

Cariacica (ES), 04 de outubro de
2022.

Ilustríssima Senhora Racielli da Penha Almonfrey,

Eu, Cleibson Freitas da Silva, responsável principal pelo projeto de pesquisa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), venho pelo presente, solicitar vossa autorização para realizar nesta Unidade de Ensino este projeto de pesquisa, sob o título “CONCEIÇÃO EVARISTO, ELIZANDRA SOUZA E MEL DUARTE: A LITERATURA NEGRA FEMININA PARA TURMAS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II, orientada pela Professora Dr^a.Sandra Mara Mendes da Silva Bassani do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Esta atividade possui mínima possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano participante desta pesquisa, por se tratar de um projeto de leitura literária e pelo fato de que todas as ações serão realizadas nas instalações da instituição escolar no período entre outubro e novembro de 2022.

A qualquer momento vossa senhoria poderá solicitar esclarecimentos acerca do desenvolvimento do projeto de pesquisa a ser 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 farão parte da dissertação de mestrado que está em andamento e, por isso, 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. A participação será voluntária e sem qualquer tipo de pagamento por nenhuma das partes participantes.

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Racielli da Penha Almonfrey, responsável por esta Instituição de Ensino, declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar sua realização nesta instituição. Caso necessário, a qualquer momento, como Instituição coparticipante desta pesquisa, poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo a esta Instituição ou ainda, a qualquer dado

que comprometa o sigilo da participação dos integrantes. Declaro também não ter recebido qualquer forma de pagamento por esta autorização e estar ciente de que os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.

Diretora: Racielli da Penha Almonfrey

Pesquisador: Cleibson Freitas da Silva

ANEXO C — Modelo de autorização das/os responsáveis pelos participantes da
pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, de número de CPF

_____,
responsável pelo(a) estudante _____,
cursando o nono ano do ensino fundamental nesta Unidade de Ensino, autorizo a
participação desse(a) educando(a) na pesquisa “CONCEIÇÃO EVARISTO,
ELIZANDRA SOUZA E MEL DUARTE: A LITERATURA NEGRA FEMININA PARA
TURMAS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II – do Mestrado Profissional
em Letras – Profletras, IFES campus Vitória(ES), conduzida pelo pesquisador e
professor Cleibson Freitas da Silva, que será realizada na unidade municipal de
ensino. Entendo que neste estudo o(a) estudante participará de atividades dentro da
escola com o objetivo principal de realizar a leitura de contos e poemas da literatura
de vertente afro-brasileira em uma sequência didática que servirá 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
etica.pesquisa@ifes.edu.br ou pelo telefone (27) 33577518, bem como com o
pesquisador 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
estudante, 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 2022.

Assinatura do responsável