



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, CAMPUS V

R. Tenente-Cel. Bandeira de Melo - São Benedito, Santo Antônio de Jesus - BA, 44571-003

Telefone: (75) 3162-4700 – E-mail: profletrasdch5@uneb.br

MARIA MANOELA DA SILVA CARDOSO OLIVEIRA

**REPRESENTATIVIDADE E PERTENCIMENTO: VOZES NEGRAS ECOAM ENTRE
OS ESTUDANTES DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

SANTO ANTÔNIO DE JESUS-BA

2024

MARIA MANOELA DA SILVA CARDOSO OLIVEIRA

**REPRESENTATIVIDADE E PERTENCIMENTO: VOZES NEGRAS ECOAM ENTRE
OS ESTUDANTES DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – na área de concentração Linguagens e Letramentos, do Departamento de Ciências Humanas - Campus V, da Universidade do Estado da Bahia/UNEB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. João Evangelista do Nascimento Neto.

SANTO ANTÔNIO DE JESUS

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

CRB-5/1218

Adriana Silva Freitas Sampaio

Oliveira, Maria Manoela da Silva Cardoso

Representatividade e pertencimento: vozes negras ecoam entre os estudantes do 8º ano do ensino fundamental / Maria Manoela da Silva Cardoso Oliveira . – Santo Antônio de Jesus, 2024.

215 fls. : il.

Orientador: Prof. Dr. João Evangelista do Nascimento Neto

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS).

Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – (PROFLETRAS), *Campus V*. 2024.

Inclui Referências.

1. Aprendizagem. 2. Letramento literário. 3. Representatividade. 4.

FOLHA DE APROVAÇÃO

**"REPRESENTATIVIDADE E PERTENCIMENTO: VOZES NEGRAS ECOAM ENTRE OS
ESTUDANTES DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL"**

MARIA MANOELA DA SILVA CARDOSO OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Letras – PROFLETRAS, em 05 de abril de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Letras pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Prof. Dr. JOÃO EVANGELISTA DO NASCIMENTO NETO
UNEB
Doutorado em Letras
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul



Prof. Dr. NERIVALDO ALVES DE ARAÚJO
UNEB
Doutorado em Literatura e Cultura
Universidade Federal da Bahia - UFBA



Prof.ª Dr.ª EUMARA MACIEL DOS SANTOS
UFOB
Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos
Universidade Federal da Bahia - UFBA

A Deus e à minha família, razões do meu viver.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela presença constante em minha vida;

Aos meus familiares, especialmente o meu marido Joseval, a minha irmã Rita e minha preciosa filha Anna Izabel, pelo apoio incondicional, companheirismo, compreensão e amor nas horas difíceis desta jornada;

Ao meu orientador, Professor Doutor João Evangelista do Nascimento Neto, por seus ensinamentos, pela paciência, em todo o processo da pesquisa e escrita, além das preciosas e sábias intervenções;

À Professora Doutora Eumara Maciel dos Santos e ao Professor Doutor Nerivaldo Alves Araújo, pelas inestimáveis contribuições feitas por ocasião do Exame de Qualificação;

À CAPES, pelo indispensável apoio financeiro;

Aos Professores do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado da Bahia (UNEB-CAMPUS V), com os quais tive o privilégio de estudar. Gratidão!

Aos queridos colegas do Mestrado PROFLETRAS, por compartilharem saberes, alegrias, dificuldades e conquistas, em especial às amigas Cristiane Rosa, Isabel Moreira; Meiriluce Mascarenhas e Naiara Peixoto.

Aos colegas de profissão do Colégio Estadual José Ferreira Pinto, pelo empenho e por toda ajuda para que o projeto de intervenção pedagógica acontecesse de forma planejada;

Aos meus alunos participantes, pela confiança, respeito e empenho para a execução do projeto.

Muito obrigada!

*É fundamental diminuir a distância
entre o que se diz e o que se faz, de
tal maneira que num dado momento
a tua fala seja a tua prática
(Freire, 1996).*

RESUMO

A literatura afro-brasileira no âmbito escolar abre caminhos para uma nova perspectiva nas práticas educacionais, considerando a diversidade histórica e cultural que constitui a sociedade brasileira. Esse novo olhar diz respeito às novas práticas pedagógicas, com prioridade para as relações étnico-raciais. É a respeito desta questão que esta dissertação, intitulada *Representatividade e pertencimento: vozes negras ecoam entre os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental* visa à promoção do letramento literário através da literatura afro-brasileira para a construção identitária afrodescendente de estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental, a partir do estudo das obras literárias “Marrom-escuro, marrom-claro”, de Jarid Arraes, da sua obra *Redemoinho em dia quente*; “Maria”, conto de Conceição Evaristo, da sua obra *Olhos d’água*; e os contos “Memórias” e “Pixaim”, de Cristiane Sobral, pautado na aplicação de uma sequência didática, com o objetivo de fomentar o letramento literário em alunos que apresentam dificuldades de leitura e compreensão de textos literários. Estas obras tratam de questões ligadas ao universo de pessoas negras marcadas pela discriminação, racismo e suas sequelas identificados pelo estudante de escola pública, de bairro periférico, muitas vezes, vítima de violência e racismo. O percurso metodológico faz uma abordagem qualitativa, através de intervenção pedagógica. A referida sequência didática contempla a realização de quatro etapas com oficinas para leitura, compreensão e a interpretação dos textos literários de forma significativa e a construção do produto educacional *Coletânea de Contos*, escrito pela turma do 8º Ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual José Ferreira Pinto. A pesquisa teórica realizada para fundamentar esta dissertação é constituída dos estudiosos Candido (2000), Cosson (2006), Hall (2006), Lajolo (1993), Lajolo e Zilberman (1991), Maia (2007), Silva (2012), Dalcastgnè (2005), Duarte (2014), Evaristo (2009), Nascimento (2014), entre outros. A aplicação da sequência didática incentiva o letramento literário étnico-racial dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, tão necessário e urgente com vistas em práticas e discursos antirracistas no ambiente escolar e contribui de maneira positiva para que estes tenham uma nova perspectiva de reflexão e posicionamento crítico sobre a sua identidade étnico-racial e noção de pertencimento étnico.

Palavras-chave: letramento literário, representatividade, pertencimento, racismo.

ABSTRACT

Afro-Brazilian literature in the school environment opens the way for a new perspective in educational practices, considering the historical and cultural diversity that constitutes Brazilian society. This new perspective concerns new pedagogical practices, with priority given to ethnic-racial relations. It is regarding this issue that this dissertation, entitled Representation and belonging: black voices echo among students in the 8th year of Elementary School, aims to promote literary literacy through Afro-Brazilian literature for the construction of Afro-descendant identity among students in the 8th Year of Education. Fundamental, based on the study of the literary works “Brown-dark, brown-light”, by Jarid Arraes, from his work *Redemoinho em dia hot*; “Maria”, a short story by Conceição Evaristo, from her work *Olhos d’água*; and the short stories “Memórias” and “Pixaim”, by Cristiane Sobral, based on the application of a didactic sequence, with the aim of promoting literary literacy in students who have difficulties reading and understanding literary texts. These works deal with issues linked to the universe of black people marked by discrimination, racism and their consequences identified by public school students from peripheral neighborhoods, often victims of violence and racism. The methodological path takes a qualitative approach, through pedagogical intervention. The aforementioned didactic sequence includes the completion of four stages with workshops for reading, understanding and interpreting literary texts in a meaningful way and the construction of the educational product *Coletânea de Contos*, written by the 8th year class of Elementary School at Colégio Estadual José Ferreira Pinto. The theoretical research carried out to support this dissertation is made up of scholars Candido (2000), Cosson (2006), Hall (2006), Lajolo (1993), Lajolo and Zilberman (1991), Maia (2007), Silva (2012), Dalcastgnè (2005), Duarte (2014), Evaristo (2009), Nascimento (2014), among others. The application of the didactic sequence encourages the ethnic-racial literary literacy of students in the 8th year of Elementary School, which is so necessary and urgent with a view to anti-racist practices and discourses in the school environment and contributes in a positive way so that they have a new perspective of reflection and critical positioning on their ethnic-racial identity and notion of ethnic belonging.

Keywords: literary literacy, representation, belonging, racism.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

A C – Atividade Complementar

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CEJFP – Colégio Estadual José Ferreira Pinto

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases Nacionais

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sala de aula.....	74
Figura 2 – Área de circulação e acesso às salas de aula.....	75
Figura 3 – Sala de aula	75
Figura 4 – Quadra poliesportiva.....	76
Figura 5 – Pátio de entrada da escola.....	76
Figura 6 – Área verde – jardim.....	77
Figura 7 – Sala de Recursos Audiovisuais.....	77
Figura 8 – Biblioteca.....	78
Figura 9 – Beach Tennis.....	78
Figura 10 – Refeitório.....	79
Figura 11 – Mundo Negro.....	84
Figura 12 – Jarid Arraes.....	85
Figura 13 – Capa da obra <i>Redemoinho em dia quente</i>	85
Figura 14 – Conceição Evaristo.....	86
Figura 15 – Capa da obra <i>Olhos d'água</i>	86
Figura 16 – Cristiane Sobral.....	87
Figura 17 – Capa da obra <i>Espelhos, miradouros, dialéticas da percepção</i>	87
Figura 18 – Painel Você sabe quem sou eu?.....	95
Figura 19 – Painel Você conhece essa história?.....	97
Figura 20 – Painel Você conhece essas pessoas?.....	97
Figura 21 – Painel Minha aparência define minha história?.....	98
Figura 22 – Apresentação do Projeto de Intervenção Pedagógica “Representatividade e pertencimento: vozes negras ecoam entre os estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental”	99
Figura 23 – Atividade “É a sua cara e a minha cara”	100

Figura 24 – Apresentação das escritoras da Literatura Afro-brasileira, Conceição Evaristo, Jarid Arraes e Cristiane Sobral.....	100
Figura 25 – Oficina “Palavras e sentimentos”.....	101
Figura 26 – Oficina “As Marias que conhecemos.....	102
Figura 27 – Oficina Meu cabelo sou eu”	103
Figura 28 – Oficina “Sabor das Memórias”.....	104
Figura 29 – Momento de sensibilização para a produção dos contos estudantis.....	107
Figura 30 – Fase de esboço do texto literário de gênero conto.....	108
Figura 31 – Primeira oficina de produção de contos estudantis.....	108
Figura 32 – Segunda oficina de produção de contos estudantis.....	109
Figura 33 - Terceira oficina de produção dos contos estudantis.....	115
Figura 34 – Culminância do Projeto de intervenção pedagógica “Representatividade e pertencimento: vozes negras ecoam entre os estudantes do Ensino Fundamental” – 1ª Parte.....	116
Figura 35 – Culminância do Projeto de intervenção pedagógica “Representatividade e pertencimento: vozes negras ecoam entre os estudantes do Ensino Fundamental” – 2ª Parte.....	117
Figura 36 – Culminância do Projeto de intervenção pedagógica “Representatividade e pertencimento: vozes negras ecoam entre os estudantes do Ensino Fundamental” – 3ª Parte.....	118
Figura 37 – Culminância do Projeto de intervenção pedagógica “Representatividade e pertencimento: vozes negras ecoam entre os estudantes do Ensino Fundamental” – 4ª Parte.....	119
Figura 38 – Culminância do Projeto de intervenção pedagógica “Representatividade e pertencimento: vozes negras ecoam entre os estudantes do Ensino Fundamental” – 5ª Parte.....	120
Figura 39 – Culminância do Projeto de intervenção pedagógica “Representatividade e pertencimento: vozes negras ecoam entre os estudantes do Ensino Fundamental” – 6ª Parte.....	121
Figura 40 – Culminância do Projeto de intervenção pedagógica “Representatividade e pertencimento: vozes negras ecoam entre os estudantes do Ensino Fundamental” – 7ª Parte.....	121

Figura 41 – Participação da Vice-diretora do Colégio Estadual José Ferreira Pinto.....	126
Figura 42 – Participação da Secretária escolar do Colégio Estadual José Ferreira Pinto.....	127
Figura 43 – Participação da Coordenadora Pedagógica do Colégio Estadual José Ferreira Pinto.....	127
Figura 44 – Participação do professore de Educação Física do Ensino Fundamental do Colégio Estadual José Ferreira Pinto.....	128
Figura 45 – Participação da Professora de Artes do Ensino Fundamental do Colégio Estadual José Ferreira Pinto.....	128

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Estrutura do texto narrativo – gênero conto.....	110
QUADRO 2 – Processo de escrita dos contos estudantis.....	112
QUADRO 3 – Questionário aplicado ao corpo docente da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	123

SUMÁRIO

1. PRIMEIRAS VOZES.....	18
2. O ESPAÇO DE FALA DA LITERATURA NA SALA DE AULA.....	25
2.1. AFINAL, O QUE É LITERATURA?.....	28
2.2. A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS	34
2.3. O TEXTO LITERÁRIO E SUA FUNÇÃO SOCIAL PARA ALÉM DAS PALAVRAS.....	41
2.4. POR QUE LETRAMENTO LITERÁRIO ATRAVÉS DO GÊNERO CONTO?.....	47
3. BRADOS DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: DA PRÁTICA DE LEITURA À FORMAÇÃO HUMANA.....	52
3.1. AS VOZES NEGRAS NO TEXTO LITERÁRIO COMO LUGARES DE PERTENCIMENTO.....	55
3.2. A IMPORTÂNCIA DA NARRATIVA NEGRA NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS SUJEITOS.....	60
3.3. O TEXTO LITERÁRIO AFRO-BRASILEIRO NA SALA DE AULA: O QUE QUER E O QUE PODE DIZER?.....	64
3.4. OS CAMINHOS QUE APONTAM AS LEIS Nº 10.639/2003 E Nº 11.645/2008.....	67
4. PROJETO DE INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA – “REPRESENTATIVIDADE E PERTENCIMENTO: VOZES NEGRAS ECOAM ENTRE OS ESTUDANTES DO 8ºANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”.....	72
4.1. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	73
4.2. AS ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	81
4.2.1. Etapa 1: ouvir. Leitura dos contos “Marrom-escuro, marrom-claro”, de Jarid Arraes, da sua obra <i>Redemoinho em dia quente</i> ; “Maria”, de Conceição Evaristo, da sua obra <i>Olhos d’água</i> ; e “Memórias” e “Pixaim”, de Cristiane Sobral.....	88
4.2.2. Etapa 2: falar. Análise dos contos: da estrutura textual à construção de sentidos.....	88
4.2.3. Etapa 3: dialogar. Produção literária de gênero conto.....	93

4.2.4. Etapa 4: ecoar. A presença da voz negra na escrita do aluno negro e da aluna negra.....	94
5. REFLEXÕES SOBRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA EM SALA DE AULA: VOZES-CLAMORES DOS ESTUDANTES DO 8ºANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	95
5.1. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA.....	95
5.2. A VOZ DO ESTUDANTE E DA ESTUDANTE NO PROCESSO DE CRIAÇÃO LITERÁRIA.....	106
5.3. O PROFESSOR.....	122
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: VOZES QUE CONTINUAM ECOANDO.....	129
REFERÊNCIAS.....	134
APÊNDICES.....	139
APÊNDICE A – VAMOS PRATICAR O QUE APRENDEMOS?.....	139
APÊNDICE B - QUADRO 1 - ESTRUTURA DO TEXTO NARRATIVO – GÊNERO CONTO.....	141
APÊNDICE C – QUADRO 2 - PROCESSO DE ESCRITA DOS CONTOS ESTUDANTIS.....	142
APÊNDICE D – QUADRO 3 - QUESTIONÁRIO APLICADO AO CORPO DOCENTE DA ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS.....	144
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	146
APÊNDICE F – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR.....	150
APÊNDICE G – REGISTROS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	152
ANEXOS.....	157
ANEXO 1 - “MARROM-ESCURO, MARROM-CLARO”, JARID ARRAES.....	157
ANEXO 2 – “MARIA”, CONCEIÇÃO EVARISTO.....	160
ANEXO 3 – “PIXAIM”, CRISTIANE SOBRAL.....	163
ANEXO 4 – “MEMÓRIAS”, CRISTIANE SOBRAL.....	166
ANEXO 5 – “AMARELO, AZUL E BRANCO”, ANA CAETANO, VITÓRIA FALCÃO E RITA LEE	169
ANEXO 6 – LEI 10.639 DE 05 DE JANEIRO DE 2003.....	170
ANEXO 7 – LEI 11.645 DE 10 DE MARÇO DE 2008.....	172
ANEXO 8 – PARECER SUBSTANCIADO DO CEP.....	173
ANEXO 9 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE	177

ANEXO 10 – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA.....	178
ANEXO 11 – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	179
ANEXO 12 – “A BRINCADEIRA DA MINHA RUA”, RUAN ALMEIDA DE JESUS.....	180
ANEXO 13 – “OS SONHOS DE MARIANA”, SARAH DE ANDRADE.....	182
ANEXO 14 – “O DOMINGO NA CASA DA MINHA AVÓ”, MICAEL SOUZA CARNEIRO.....	185
ANEXO 15 – “AMIZADE VERDADEIRA”, RAÍSSA PEREIRA LEMOS.....	187
ANEXO 16 – QUANDO RAIMUNDO CHEGAVA DO TRABALHO”, LUCAS BENEVIDES SIMIÃO.....	190
ANEXO 17 – “BIGU, O PIOR ALUNO DA ESCOLA”, JHONATAS SOUSA DE LIMA.....	192
ANEXO 18 – “O CARURU DE SETE MENINOS DE DONA ODETE”, PAULO MOISÉS RAMOS DA SILVA	194
ANEXO 19 – “O ESPELHO”, ÊMILE LAUANE DA SILVA SANTOS.....	196
ANEXO 20 – “O SEGREDO DE TIA RITA”, MARIA CLARA DAS NEVES.....	198
ANEXO 21 – “CABO DE VASSOURA NO LOMBO”, ALICE MARIA PIMENTA DA SILVA	201
ANEXO 22 – “CARCARÁ E CURUPIRA”, ALISSON JUAREZ FREITAS.....	203
ANEXO 23 – “O PRIMEIRO AMOR DE ESTELA”, MARIA EDUARDA FERNADES DE JESUS.....	205
ANEXO 24 – “ALICE PRECISA APRENDER”, MIRELA SANTOS SANTANA.....	208
ANEXO 25 – “O BAILE DE JULIANA”, HENZO SILVA FILHO.....	211
ANEXO 26 – “O JARDIM DE DONA MADALENA”, MATHEUS CALIAN CARNEIRO.....	214

1. PRIMEIRAS VOZES

A literatura faz parte da minha vida familiar desde muito cedo. Apesar de meus pais não serem alfabetizados, não faltavam livros na estante. Meu pai fazia questão de comprar enciclopédias e livros de literatura que eram vendidos de porta em porta. Essa foi a primeira voz que ouvi dizendo para eu e meus irmãos estudarmos bastante, porque o mundo não respeitava quem não tinha estudo, ainda mais nós. Eu não entendia o que meu pai queria dizer.

Já adolescente, a minha mãe apresentou a outra face da nossa existência. Seus conselhos eram para eu estudar cada vez mais se quisesse que as pessoas me respeitassem. No dia em que meu pai comprou a nossa casa, um vizinho veio até ele e disse que deveríamos nos sentir honrados por morar naquele bairro. A voz do meu pai foi cortante, rápida e dolorosa: “Honrados porque somos pretos?” Entendi o que a minha mãe, com a voz doce de Pataxó de Pau Brasil, queria dizer.

A outra voz veio mais cortante ainda! Ecoou! “Você vai ter que enfrentar olhares, desprezo e humilhação por ser quem você é, mas não aceite nada disso”. E, assim, segui os conselhos daqueles que sabiam o que um homem negro e uma mulher indígena sem escolaridade, poderiam sofrer numa sociedade marcada pela exploração do outro.

Quando iniciei a minha formação acadêmica no curso de Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana, em 1994, eu tinha consciência de que a educação o formal poderia ampliar a visão que tinha do universo ao qual estava inserida, de como poderia interagir e ser protagonista de transformação dos mais diversos ambientes de ensino e aprendizagem. Na Academia, as vozes, vez ou outra, diziam na sala de aula que conhecimento era poder, que a leitura era libertadora e a literatura uma forma de empoderamento, conscientização e posicionamento crítico e político.

Em 1998, já aprovada em concurso público, deparei-me com uma realidade totalmente diferente de tudo que havia idealizado enquanto estudante de Letras e professora de língua portuguesa. Minhas primeiras turmas de alunos demonstravam, além de muitas limitações com escrita e oralidade, não ter interesse pela leitura. Meus alunos acreditavam que não gostavam de ler, achavam que não conseguiam compreender o que estava escrito.

As especializações em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, a primeira na Universidade Estadual de Feira de Santana, e a segunda na Universidade do Vale do Cricaré (Espírito Santo), foram de grande importância para obter conhecimento e determinar novos

planos de trabalho na perspectiva de aproximar a leitura literária e o aluno e a aluna da escola pública.

Em 2007, fui convidada para trabalhar como articuladora de projetos pedagógicos na escola, além de professora dos ensinos fundamental e médio. Tive a oportunidade de desenvolver projetos de leitura e artes, com o objetivo de contribuir com a formação leitora dos estudantes, apesar de todas as limitações pelas quais a comunidade escolar enfrentava.

Em 2012, passei a coordenar os Projetos Estruturantes no Colégio Estadual José Ferreira Pinto, idealizados pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia e executados pelas escolas da rede pública do estado. Dentre os 12 projetos, o TAL, Tempos de Artes Literárias, foi a ação mais complexa de ser realizada pela baixa adesão de professores e pouco interesse dos alunos e alunas da escola. Havia duas razões para esta questão: o professor e a professora encontravam dificuldades de trabalho com o texto literário porque nossos estudantes tinham muita resistência com esse tipo de leitura; e o aluno que não se sentia atraído pela literatura devido à ausência de identificação e representatividade.

Diante desta realidade, passei a buscar formas de ajudar o aluno e a aluna a terem o encontro com a literatura e, através dela, conhecer caminhos diferentes de contemplar o mundo, as pessoas e a si mesmo. Por acreditar no poder transformador do texto literário, porque fui transformada por ele, passei a fazer da leitura literária em sala de aula uma prática constante, apesar das pedras no meio do caminho.

Escolhi a literatura que me representa e que forma a minha identidade enquanto ser humano. As vozes presentes na literatura afro-brasileira, que ecoam em mim, me empoderaram de tal forma que digo: sou mulher negra, mãe, esposa e professora com muito orgulho.

A minha cor jamais me paralisará, mesmo quando muitos quiserem isso. A prova disso está aqui, eu escrevendo a introdução da minha dissertação sobre as vozes negras presentes no texto literário que ecoaram entre os meus alunos do ensino fundamental.

A propósito, vou contar uma história. O título?

“A moça do IBGE”

Passei o dia arrumando a minha casa. Poeira, lixo, livros em todos os lugares, e muito papel espalhado. A casa dos dois professores é assim mesmo. Bem no finalzinho da tarde, resolvi me sentar para recuperar o fôlego e olhar o celular quando, de repente, uma moça na minha janela me interrompeu:

- Você trabalha aqui? Olhei para aquela mocinha de cabelos arrumados, uniforme bonito, de crachá no bolso. Não perdi tempo e respondi:

- Trabalho! Eu estava descabelada, suada e com a roupa suja.

- Quantas horas por dia?

- Muitas horas.

- Mais de oito horas por dia? Perguntava correndo o olho pela casa.

- Muito mais! De manhã, de tarde e de noite. Se duvidar, até de madrugada!

- Nossa! Você dorme aqui? Eu não queria esse emprego! Você faz o quê?

- Tudo! Lavo, passo, varro, cozinho.

- E o salário?

- Que salário? Ela deu aquela leve torcida nos lábios.

- Mas tu sabe né? Fazem isso porque é você.

- Eu, como assim?

- Assim! Tu sabe! Esse povo que mora nesses lugares como esse aqui fazem isso e nem agradecem. Eles te agradecem?

- Às vezes.

- Te dão algum agrado?

- Só final de semana, quando não vou cozinhar.

- E te dão as sobras de roupa?

- Não! Eles são grandes e eu sou muito pequena.

- Ah! Entendi. Tem algum morador aí para responder ao censo? Tu sabe o que é?

Pena que não tive mais oportunidade de continuar aquela conversa. Meu marido saiu do quarto já falando:

- Vamos tomar um sorvete na rua?

A moça do IBGE ficou...branca? Não!

- Me desculpe, eu não tinha reparado que...eu não sabia...

A voz do meu marido foi cortante, rápida e dolorosa como a voz do meu pai:

- Não reparou que você é racista? Eu deveria te denunciar!

A moça do IBGE, desesperada, escondeu o crachá e disse:

- Não, moço! Por favor, eu preciso desse contrato. Tenho tanta coisa pra pagar, não tenho outro sustento. Se eu perder, não vou achar outro, mesmo sendo quem eu sou! A senhora pode me dizer como faço pra financiar uma casa aqui?

Olhei nos olhos dela com muita esperança de dias melhores e respondi:

- Posso sim, quer se sentar?"

São situações como essa que vamos nos deparar enquanto vivermos porque o racismo permanecerá, mas as vozes negras, que ecoam, podem construir uma nova trajetória de enfrentamento do discurso racista e discriminatório.

Enquanto professora negra, me incluo neste processo com o objetivo de provocar a comunidade escolar para uma reflexão sobre a maneira como a história das pessoas negras é retratada no ambiente escolar, em qualquer outro espaço ou realidade, seja através das vozes negras das narrativas literárias, das minhas narrativas, seja das narrativas dos alunos e das alunas que enfrentam o preconceito por causa da cor da pele.

Por acreditar que existe uma possibilidade real para a transformação do aluno num leitor atento às mudanças do mundo, sem perder de vista sua origem, história e papel social, que me empenho a escrever este trabalho e aplicar a sequência didática para criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e participativo, em que os alunos possam ser protagonistas de sua própria formação literária. Além disso, esta ferramenta pedagógica promove o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para o exercício da cidadania, como a capacidade de expressão, a empatia, a sensibilidade estética e o senso crítico.

Acredito que a literatura garante não só a aquisição de conhecimento, mas o amadurecimento deste leitor crítico que tanto desejamos ver nascer nos bancos da escola, e mais que isso, uma forma de o aluno e a aluna reconhecerem a sua existência enquanto ser social, ter a noção de pertencimento de um determinado grupo com características culturais próprias em busca da construção de sua identidade cultural.

A minha crença na educação para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária e as inquietações no tocante ao letramento literário que me perseguem como professora de língua portuguesa são as razões pelas quais busco refletir sobre o espaço da leitura do texto literário na sala de aula e como o meu fazer pedagógico pode contribuir para a efetivação desse processo tão importante para a formação leitora e humana de alunos e alunas.

A necessidade de aperfeiçoar o fazer pedagógico através da formação profissional foi determinante para que eu ingressasse no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), um sonho que estou realizando. Sabendo que, enquanto professora, sou responsável pelo percurso que o educando faz no âmbito das aprendizagens escolares, busco, com os estudos acadêmicos, a instrumentalização necessária para fazer com que esse percurso na vida dos meus alunos e das minhas alunas seja exitoso.

Com esse propósito, proponho, neste trabalho, promover a construção identitária afrodescendente do estudante do 8º Ano do Ensino Fundamental através do letramento

literário, com uma proposta metodológica voltada para a leitura de textos literários escritos por autoras negras e a produção de textos escritos de autoria dos alunos e alunas envolvidos neste processo.

Todo percurso de reflexões e proposições que integram esta dissertação está estruturada em cinco seções. Na primeira seção, faço um relato sobre a minha trajetória acadêmica e profissional, a importância da leitura literária na minha vida, do processo de descoberta do sentimento de pertencimento por ser mulher negra e dos propósitos que me conduziram ao PROFLETRAS.

A segunda seção, cujo título é **O ESPAÇO DE FALA DA LITERATURA EM SALA DE AULA**, aborda a importância da literatura para a formação leitora do estudante. A leitura do texto literário é um ato de compreensão do mundo, capaz de ajudar o estudante a refletir sobre sua existência, conhecer a si mesmo e sua realidade. Por isso é tão importante apresentar ao aluno o texto literário, para que este tenha condição de realizar as mais diversas possibilidades de leitura e inferências.

Ainda, nesta seção, abordo o conceito de literatura numa perspectiva artística de tradição popular, oral, literatura negra, o caráter humanizador da literatura e o letramento literário através do gênero conto, por ser um texto potencialmente capaz de capturar a atenção do aluno leitor, numa perspectiva dialógica em que este tenha contato não somente com um universo imaginário, mas também com o mundo real e todas as suas implicações.

A terceira seção, cujo título é **BRADOS DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: DA PRÁTICA DE LEITURA À FORMAÇÃO HUMANA**, propõe uma reflexão sobre a literatura afro-brasileira em sala de aula como importante instrumento para a construção identitária do aluno negro e da aluna negra, e para a reflexão sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar. A inserção da literatura afro-brasileira, através da prática pedagógica do professor, pode permitir que o aluno reflita a sua condição humana, sua realidade e perspectivas quando este se sentir representado pelas vozes negras presentes no texto literário afro-brasileiro.

A quarta seção, **PROJETO DE INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA – “REPRESENTATIVIDADE E PERTENCIMENTO: VOZES NEGRAS ECOAM ENTRE ALUNOS DO 8ºANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**, faz uma reflexão sobre os conceitos de representatividade e noção de pertencimento para o indivíduo negro. Através de vozes negras da literatura afro-brasileira, os alunos e as alunas conheceram escritoras da nossa literatura afro-brasileira que abordam temas como racismo e preconceito, presentes na realidade dos estudantes dentro e fora do ambiente escolar. Esta seção apresenta uma

sequência didática aplicada aos alunos e alunas do 8º Ano do ensino fundamental, como um valioso recurso pedagógico para o processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de promover a construção identitária afrodescendente, do estudante do 8º Ano do Ensino Fundamental através do letramento literário. Esta sequência didática, cujo título é Representatividade e pertencimento: vozes negras ecoam entre alunos do 8º ano do ensino fundamental, é organizada em quatro etapas.

A Etapa 1 é a apresentação e proposta de leitura dos contos “Marrom-escuro, marrom-claro”, de Jarid Arraes, da sua obra redemoinho em dia quente; “Maria”, de Conceição Evaristo, da sua obra Olhos d’água; “Memórias” e “Pixaim”, de Cristiane Sobral, com o objetivo de fazer com os alunos e as alunas conheçam algumas das escritoras negras da literatura afro-brasileira. A leitura dos referidos contos é de grande importância para aproximar o aluno e a aluna da literatura negra e afro-brasileira.

A Etapa 2 promove o estudo dos contos citados acima, desde a estrutura textual à construção de sentidos, com o objetivo de analisar as personagens de cada história, numa perspectiva social e cultural, e as quatro oficinas pedagógicas, nas quais acontecerão ações específicas direcionadas para cada conto lido na Etapa 1.

A Etapa 3 é o momento da produção literária de gênero conto realizado em quatro fases diferentes, para que o aluno e a aluna tenham condição e suporte necessários para efetivar a proposta. Esta etapa é importante para a realização de escrita criativa, profícua para que os alunos vivenciem espaços de protagonismo e autoria dos seus textos literários.

A Etapa 4 compreende a apresentação do texto literário do gênero conto elaborado pelos alunos e pelas alunas do 8º Ano do Ensino Fundamental para a comunidade escolar, através do lançamento da Coletânea de contos.

A penúltima seção, cujo título é **REFLEXÕES SOBRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA EM SALA DE AULA COM ESTUDANTES DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**, apresenta uma análise sobre todo o percurso das etapas supracitadas e as contribuições da sequência didática tanto para o trabalho pedagógico do professor e da professora, no que se refere às leis 10.639/2003 e 10.645/2008, quanto para o estudante no tocante à leitura e produção do texto literário para a sua formação leitora.

A última seção é dedicada às considerações finais sobre as vozes negras dos textos literários afro-brasileiros que continuam ecoando no espaço escolar como forma de promoção de uma educação antirracista e de práticas pedagógicas voltadas para o letramento literário. É urgente e necessário adequar o fazer pedagógico e os currículos escolares às demandas

apresentadas pelas Leis 10.639/03 e 10.645/2008, para proporcionar aos estudantes leituras, aprendizagens mais significativas e um espaço escolar com menos preconceito e exclusão.

O percurso metodológico deste projeto pedagógico se constituirá numa abordagem qualitativa, com a apresentação dos textos e das autoras da literatura afro-brasileira, leitura dos contos, oficinas de interpretação dos contos citados. A natureza da pesquisa será uma intervenção pedagógica para a composição do produto educacional, a coletânea de contos estudantis.

Diante das vivências e das experiências adquiridas na minha trajetória profissional e pessoal, aliadas aos conhecimentos e às reflexões motivadas no PROFLETRAS, desejo promover, em minhas aulas e no espaço escolar como um todo, discussões que favoreçam o crescimento humano, a partir do texto literário afro-brasileiro, instigando, assim, a leitura prazerosa e a percepção crítica dos meus educandos.

2. O ESPAÇO DE FALA DA LITERATURA NA SALA DE AULA

O ensino de literatura, desde as últimas décadas, passa por grandes desafios em sala de aula em decorrência de problemas relacionados à formação dos professores, referente ao ensino de leitura literária e ao desinteresse crescente dos alunos em relação aos textos literários ofertados pelo professor de língua portuguesa.

As causas destas questões abordadas são várias, mas a principal consequência apresenta-se como uma potencial crise no ensino de literatura, uma vez que o texto literário perdeu espaço tanto em sala de aula, nos livros didáticos, quanto nas práticas pedagógicas adotadas pelo professor.

A escola é um espaço social dinâmico, de saberes e de propósitos diversos porque é um ambiente de diversidade e importante para a humanização de todas as gerações. É na escola que o estudante tem a oportunidade de viver experiências que transformam a sua visão de mundo e a sua relação com o outro e consigo mesmo. É o espaço onde alunos, através da leitura, podem ter contato com diferentes linguagens e manifestações que caracterizam a nossa sociedade.

A leitura é necessária a todo cidadão e uma competência em permanente construção, capaz de proporcionar a quem lê um caminho para a inserção na sociedade. É importante atentar para as dimensões que a leitura alcança como prática escolar, porque ler significa explorar os mais diversos campos do saber humano, uma fonte inesgotável de conhecimento que pode transformar as relações sociais e o cotidiano.

De acordo com Rocco (2013, p. 41), “Leitor e a leitura que hoje se faz têm perfis diferentes daqueles com que idealmente a escola vem trabalhando há décadas”. De fato, a escola se depara com muitas possibilidades de ensino e aprendizagem, no entanto, as estratégias e fazeres pedagógicos descontextualizados do que se exige no mundo atual podem contribuir para o mau desempenho da escola quanto ao seu papel social: a formação do leitor crítico e, por que não dizer, leitor de literatura.

Dessa forma, refletir sobre o que ocorre nas aulas de língua portuguesa quanto à leitura de texto literário torna-se necessário e urgente. Importante observar quem é o aluno-leitor que a escola está formando, uma vez que este jovem leitor é diariamente seduzido por textos de linguagens digitais que captam toda a sua atenção, de tal maneira que concorrer com essa realidade é um desafio enorme e cruel para o professor. Segundo Antunes (2009, p. 59), “A prática de leitura deve ocorrer pelo estímulo a uma cultura do livro, pelo acesso fácil e

bem orientado a esse material de leitura, pela diversidade de objetivos, pela frequência de atividades de ler e pela formação do gosto estético na convivência com a literatura.”

A importância do trabalho com o texto literário na sala de aula é ressaltada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário (Brasil, 1998, p. 36-37).

A escola, ao utilizar o texto literário como suporte de atividades gramaticais, pode comprometer a formação do leitor. De acordo com Bamberger (1988, p. 42), “[...] o trabalho prático da leitura acaba afastando mais do que aproximando os alunos da leitura literária”. Segundo o autor, é preciso lembrar que muitas são as possibilidades oferecidas ao leitor de um texto literário e que cada um descobre sua forma de interagir com o texto, cabendo aos educadores e mediadores ajudá-lo nessa descoberta.

O texto literário na escola pode se constituir num fator de grande desenvolvimento cultural e humano para os alunos. Suas leituras, ao mesmo tempo em que pressupõem outras leituras, também suscitam reflexões e experiências enriquecedoras. Assim, o trabalho com o texto literário deverá ser conduzido por professores conscientes do processo de leitura desses textos, favorecendo, dessa maneira, um importante avanço na formação de bons leitores.

O papel da escola na formação do leitor de literatura deve ser o de garantir ações que certamente favorecem uma maior interação do leitor e o mundo literário. Para Bordini (1993, p. 3), “[...] a escola precisa dispor de uma biblioteca adequada, professores leitores e programas de ensino que valorizem a literatura, sobretudo uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor”.

É importante destacar que uma obra literária não deve ser apenas contação de histórias a partir da perspectiva de quem a escreveu, mas sim, uma interação entre as diversas formas de contemplar o mundo, porque o escritor escreve sobre as suas experiências, sentimentos e anseios, e o leitor, ao entrar em contato com o texto, adentrar nesse mundo, se envolve de tal forma que se descobre ou se identifica. Bordini (1993, p. 8) afirma que “[...] todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente”.

A escola precisa realizar o contato do educando com o texto literário porque a literatura pode garantir ao aluno a prática de leitura e escrita, uma vez que é neste espaço que a maioria dos alunos terá a oportunidade de conhecer obras literárias, e o professor reconhecer a importância da inclusão mais eficiente do texto literário na aula de língua portuguesa.

As práticas pedagógicas necessitam de um replanejamento de acordo com as reais condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa em sala de aula. Isso, pelo fato de não haver no educador a necessária compreensão da natureza e função do texto literário, o que reflete diretamente no distanciamento entre aluno e texto.

Sobre esta questão, Cosson (2018, p. 30) propõe “[...] uma abordagem que desvincule o texto literário de um caráter puramente mnemônico e instrumental, permitindo recuperar a primazia da literatura enquanto expressão singular da linguagem”. Para o autor, a literatura ajuda o aluno a ler melhor porque fornece os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem, como nenhum outro tipo de leitura pode fazer.

A literatura, assim, fornece instrumentos para o exercício do pensamento crítico através da inserção no mundo das palavras e dos sentidos que estas provocam. A escola é responsável por fomentar esse processo, e o professor precisa ter a percepção de que a leitura literária influencia e interfere na formação educacional e existencial do aluno.

O letramento literário é um processo no qual os alunos são sujeitos de sua leitura e têm expressão ativa diante dos textos aos quais são apresentados. Segundo Maia (2007, p. 29), “[...] tornar-se sujeito das próprias leituras significa não fazer mais parte do jogo de simular leituras; significa, antes de tudo, fazer parte de outro jogo – o de formar alunos-sujeitos das próprias leituras.”

A escola, pois, é o lugar privilegiado no acesso à cultura letrada, constituindo-se em espaço no qual a leitura pode assumir sua verdadeira face: a da libertação, conscientização e construção do exercício crítico. Segundo Freire (1996, p. 28), “[...] o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua submissão”.

Filipouski e Marchi (2009, p. 23) afirmam que:

Formar leitores implica destinar tempo e criar ambientes favoráveis à leitura literária, em atividades que tenham finalidade social, que se consolidem através da leitura silenciosa e individual, promovendo o contato com textos variados nos quais os alunos possam encontrar respostas para suas inquietações, interesses e expectativas.

Nesta perspectiva, o que justifica a literatura ter espaço na sala de aula é a sua capacidade de fazer com que o aluno compreenda o mundo, a sua existência e o lugar que ele ocupa na sociedade. E mais, conhecimento e contato com diversos saberes.

2.1. AFINAL, O QUE É LITERATURA?

Para melhor compreender o espaço do texto literário na sala de aula, nesta seção, fazemos uma breve reflexão sobre o conceito de literatura, numa perspectiva de referendar a sua importância para a formação intelectual do aluno. Mais que uma simples forma de entretenimento ou componente curricular, a literatura representa um conjunto de saberes que permitem ao leitor uma profunda reflexão sobre a sua existência.

Há muito tempo, especialistas buscam uma definição para o que é Literatura, mas não chegam a um consenso, uma vez que o homem interpreta o objeto literário de modos diferentes, dependendo da corrente filosófica da qual faz parte ou do contexto histórico em que está inserido.

Conceituar literatura, por isso, não pode ser confundido com uma tentativa de definição absoluta, porque definir algo pode estabelecer limites para sua existência e atuação. Nesse caso, o momento histórico tende a reavaliar os entendimentos sobre a produção literária de acordo com a realidade. Mesmo assim, é possível identificar uma variedade de conceitos acerca da literatura.

O conceito de literatura indicado por dicionários, na sua superficialidade, reduz a literatura à esfera artística, à erudição e às questões das letras. Desse modo, dá ênfase aos aspectos que caracterizam a literatura como objeto de contemplação, como a arte da palavra escrita. Considerando essa perspectiva estética dicionarizada, a observação do conceito de literatura para alguns dos grandes nomes da crítica literária brasileira evidencia a integração de elementos e fatores sociais como parte integrante da literatura e, portanto, de sua concepção.

Compagnon (2012, p. 37) entende a literatura como um exercício de reflexão e experiência de escrita, que responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo. O autor salienta que, “Graças à mimeses – traduzida hoje por representação ou por ficção, de preferência imitação – que o homem aprende, ou seja, pelo intermédio da literatura entendida como ficção”. Nesse sentido, o texto literário deleita e instrui.

Considera ainda o poder da literatura em face da alienação e da opressão: “A literatura é de oposição: ela tem o poder de contestar a submissão ao poder” (Compagnon, 2012, p. 42).

Para o autor, o texto literário desconcerta, incomoda, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque faz apelo às emoções e à empatia.

Compagnon (2012) defende ainda que a literatura oferece um conhecimento capaz de esclarecer os comportamentos e as motivações humanas. Dessa forma, ela nos ensina a melhor sentir. Segundo o autor, “É um exercício de pensamento, e a leitura, uma experimentação dos possíveis” (Compagnon, 2012, p. p. 66-67)

Coutinho (1955, p. 71) reforça o sentido dicionarizado e avança na compreensão da autonomia literária afirmando que literatura é "Um produto da imaginação criadora, cujo meio específico é a palavra, e cuja finalidade é despertar no leitor ou ouvinte o prazer estético".

Para Lajolo (1982, p. 43), literatura é:

A porta de um mundo autônomo que, nascendo com ela, não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala da representação.
[...]
Literatura não transmite nada. Cria. Dá existência plena ao que, sem ela, ficaria no caos do inomeado e, conseqüentemente, do não existente para cada um. E o que é fundamental, ao mesmo tempo em que cria, aponta para o provisório da criação.

A autora compreende a literatura enquanto arte da palavra, uma vez que nos possibilita pensar em mundos, tantos quantos os escritores possam dar vida. Literatura seria, portanto, a arte da palavra em movimento que evolui dentro de um panorama sócio-histórico e cultural capaz de fazer com que o homem se reconheça e reconheça seus pares a partir da sua leitura.

Candido (1973, p. 53) afirma que a Literatura:

É uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade.

A literatura proporciona a reiteração da realidade, do homem e de sua interação com o mundo, revela visões de mundo diferentes e ainda se revela nas formas diversas diante da sociedade. Conforme Candido (1973, p. 174):

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas de difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Nessa perspectiva, a literatura é uma manifestação artística, cujo conhecimento não é apenas contemplativo, mas também transformador do real. É a representação da realidade

através da arte. O contato com a Literatura possibilita que o indivíduo aprenda a ler o mundo, a entender as relações sociais e, mais ainda, perceber-se como parte da humanidade.

Conforme Coutinho (1955, p. 71):

A literatura é uma arte, a arte da palavra, isto é, um produto da imaginação criadora, cujo meio específico é a palavra, e cuja finalidade é despertar no leitor ou ouvinte o prazer estético. Tem, portanto, um valor em si, e um objetivo, que não seria de comunicar ou servir de instrumento a outros valores - políticos, religiosos, morais, filosóficos. Dotada de uma composição específica, que elementos intrínsecos lhe fornecem, tem um desenvolvimento autônomo.

Quanto ao aspecto mais amplo da definição de literatura, é importante ressaltar o seu caráter plurissignificativo, para além do que segue nos textos escritos, solicitando do leitor sensibilidade para enxergar a literatura como um elemento essencial na construção da cultura de uma sociedade, ao representar a realidade e sugerir que a realidade ficcional possa ser uma espécie de espelho do mundo empírico e cotidiano.

Quanto às obras literárias escritas nos moldes da tradição eurocêntrica e tão perpetuadas devido à existência de um sistema de colonização hegemônica, é necessário dar a devida importância às artes literárias produzidas por não europeus. A ideia de universalidade dos textos canônicos deve ser revista no sentido de abrir caminho para os textos literários com abordagens e perspectivas diferentes, sobretudo quando há muito tempo se fala em desconstruir os conceitos criados e ensinados por gerações, por conta do processo de colonização europeia.

Este caminho deve ser percorrido com o propósito de introduzir uma arte literária capaz de mudar este paradigma e buscar uma abordagem mais inclusiva, diversa e igualitária, uma vez que a colonialidade seria a continuidade de formas de dominação política, econômicas e sociais, segregando pessoas por sua cultura, origem e cor.

Tais ideias de dominação e opressão não acabaram, seguem ressignificadas em nosso mundo contemporâneo como formas de preconceito, tais como racismo, sexismo, machismo, entre outros. O processo de colonização teve como consequência, além de outras, o encontro de diferentes culturas, cujo contato mediado pelo poder imperialista proporcionou o surgimento de novos elementos culturais.

A decolonialidade surge como fruto de movimentos de resistência à opressão vigente, promovendo uma pluralidade de conhecimentos, incorporando perspectivas e saberes locais. Isso implica em questionar os paradigmas estabelecidos, as estruturas de poder e as normas literárias dominantes, descolonizando o saber.

Segundo Mignolo (2017, p. 6), “O pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade.”

A literatura decolonial também se preocupa em explorar as dimensões emocionais e subjetivas das experiências coloniais, lidando com questões, como trauma, identidade cultural e confronto com o passado colonial, fazendo uma abordagem sobre resistência, resiliência, memória e justiça social.

Mignolo (2017, p. 20), afirma que “Estamos no caminho e em processo de desprendimento, e para nos desprender precisamos ser epistemologicamente desobedientes”. A opção pela desobediência é o caminho de desprendimento que conduz à perspectiva decolonial ao questionar as representações eurocêntricas e se concentrar em desafiar as noções de superioridade cultural, racial e social, valorizando as vozes marginalizadas e as narrativas subalternas.

Nessa perspectiva, a literatura popular contribui fortemente para a construção da identidade cultural de uma sociedade, como reflexo das práticas culturais, transmitida ao longo do tempo, de geração a geração, carregando consigo registros históricos, como forma de manutenção da identidade coletiva de grupos sociais.

Segundo Nascimento (2014, p. 21):

A cultura popular, no entanto, é gerada nas universidades das ruas, nas casas simples, nos mercados e nas feiras livres, no bate-papo diário, nas festas de largo, nas novenas e no trato religioso, essa é a intitulada escola da vida. A gramática da cultura popular compreende o mundo de outra forma. Vê, no espaço social, a oportunidade de crescimento, e este só se dá em contato com o outro.

A literatura popular mantém viva a memória das produções de uma sociedade e estas produções consistem de uma tradição fortemente marcada principalmente no campo da oralidade. Assim, na literatura popular, há uma diversidade de gêneros, como contos populares, lendas, mitos, fábulas, provérbios, cantigas, poemas e outros tipos de narrativas.

A literatura oral, através de narrativas, desempenha um papel fundamental na preservação da cultura, identidade e história de um povo, conectando gerações ao transmitir valores, conhecimentos e tradições com o intuito de preservar suas memórias, num processo de resistência.

Segundo Araújo (2021, p. 8), “Todo esse processo de resistência por meio da manutenção das tradições e do avivamento da memória contribui diretamente para a consolidação de uma identidade que se fortalece por meio do reconhecimento da força da cultura oral”.

A literatura oral desafia a noção convencional de literatura como algo escrito e fixo, apresentando uma riqueza cultural única que merece ser valorizada e preservada. Ela oferece uma visão profunda da imaginação, criatividade e sabedoria de diferentes culturas e comunidades ao redor do mundo.

Para Nascimento (2014, p. 74), “A literatura oral luta diariamente pela coexistência ao lado da escrita. Influenciada pelo poder da escrita, não deixa, também, de se inserir nesta, contaminando-a com seus temas, com sua semântica, sua intensidade”.

Nessa perspectiva, a literatura oral permite que as narrativas possam ser adaptadas, interpretadas ou reinventadas por diferentes gerações, de maneira que a sua transmissão permanece fiel às memórias individuais e coletivas. Além de abordar as mais diversas temáticas, a temática étnico-racial e a indígena preservam seus sistemas de valores, crenças e de tradições, como forma de afirmação e representação identitária de suas origens e culturas.

Sobre essa questão, a literatura negra apresenta obras que abordam experiência e perspectivas da comunidade negra, explorando, muitas vezes, questões sobre racismo, discriminação, identidade, ancestralidade e luta por justiça social. É incontestável a existência deste corpus que, para Duarte (2014, p. 259), “Se faz presente nos tempos e espaços históricos de nossa constituição enquanto povo; não só existe como é múltipla e diversa”.

A literatura negra vem ocupando espaços de visibilidade e reconhecimento por apresentar uma diversidade e pluralidade de vozes que ecoam suas histórias e contribuem para uma maior representatividade no cenário das produções literárias, onde escritores negros e escritoras negras resgatam e compartilham suas memórias, experiências, histórias e lutas individuais e da comunidade negra ao longo do tempo.

Segundo Evaristo (2011, p. 131):

A escrita afro-brasileira se constituiria como uma produção literária caracterizada por uma subjetividade construída, experimentada, vivenciada a partir da condição de homens negros e mulheres negras na sociedade brasileira. Esses textos que comportam a literatura afro-brasileira surgem pautados pela vivência de sujeitos negros/as na sociedade brasileira e trazendo experiências diversificadas, desde o conteúdo aos modos de utilização da língua.

A voz presente na literatura negra busca transmitir histórias de suas próprias vivências, bem como do seu povo e de sua ancestralidade, muitas vezes, negligenciadas e silenciadas.

No entanto, esta voz se manifesta em forma de resistência e engajamento, levando o leitor a refletir sobre as experiências e as lutas enfrentadas pelas pessoas negras ao longo da história.

Além disso, essa escrita permite romper com narrativas hegemônicas e estereotipadas, proporcionando um espaço para a diversidade de vozes e experiências dentro da literatura negra. Os escritores e escritoras memorialistas negros e negras têm a oportunidade de compartilhar suas trajetórias individuais e coletivas, destacando as resistências, as conquistas, as tradições e a cultura negra.

Para Hampâté Bâ (2010, p. 168):

[...] as sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra.

Os afrodescendentes reescrevem a sua própria história, de maneira a confrontar as narrativas escritas por outros sobre si, uma vez que, em sociedades marcadas pela oralidade, a memória é um importante instrumento de afirmação identitária de escritoras negras e escritores negros dispostos à mudança da imagem estereotipada sobre a cultura dos afro-brasileiros.

A tradição oral é importante para que se consiga penetrar na história e no espírito das raízes africanas. Conforme Hampâté Bâ (2010, p. 169):

A tradição oral africana não se limita a histórias e lendas, nem tem os griots como os únicos guardiães e transmissores qualificados, está para além disso. Na tradição oral africana todos os aspectos da vida se relacionam, o espiritual e material não estão dissociados. Tradição oral é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, divertimento e recreação.

A cultura africana e, conseqüentemente, a cultura afro-brasileira possuem forte ligação com o comportamento cotidiano do homem, enquanto ser político e social. A tradição cultural dos povos africanos trazidos ao Brasil tem a oralidade como uma das formas de linguagem.

Segundo Evaristo (2009, p. 19):

Por ter esse caráter oral, memorialístico, a cultura negra faz parte do cotidiano das pessoas, pois as histórias orais, ditados, provérbios, assim como uma gama de personagens do folclore brasileiro, são heranças das várias culturas africanas aqui aportadas podem ser entendidas como ícones de resistência das memórias africanas incorporados à cultura geral brasileira, notadamente a vivida pelo povo.

Importante observar o quanto as tradições orais brasileiras podem elucidar a história dos afrodescendentes, permitir uma melhor compreensão sobre como as culturas africanas refletem na afro-brasilidade, o que torna uma poderosa ferramenta para preservação das memórias ancestrais dos povos originários da diáspora africana.

Dessa forma, as tradições orais poder preservar e manter alguns aspectos culturais oriundos de África, de maneira que os autores negros e autoras negras possam transpor as memórias ancestrais dos afro-brasileiros do contexto da oralidade para a literatura.

2.2. A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS

O ensino de leitura pressupõe uma atividade para além da decodificação de sinais e símbolos, é um processo que deve ser vivido pelo indivíduo e pelo qual ele precisa transitar para experimentar novas sensações e conhecer novos saberes ao interagir com o mundo.

No entanto, é urgente tratar da questão que reflete um abismo existente entre o aluno e a leitura, ainda mais que a realidade constatada, além de inviabilizar esta prática, compromete o papel social da escola e dos objetivos do ensino de leitura. A escola precisa reconhecer o quão importante é desenvolver práticas pedagógicas eficientes voltadas para a leitura proficiente do aluno.

Sobre a leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais declaram:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (Brasil, 1998, p. 41).

A partir do momento em que o indivíduo consegue decifrar os códigos e símbolos da comunicação, ele inicia o processo de compreensão e de apropriação da leitura. Esse processo é contínuo e se desenvolve ao longo da vida, de acordo com as experiências e o meio ao qual a pessoa está inserida.

O texto literário no ambiente escolar é uma porta de acesso para conhecimento e formação do pensamento crítico. Ler uma obra literária permite ao leitor contemplar a sociedade, relacionar diferentes contextos históricos e refletir sobre a sua própria existência sob diferentes perspectivas.

A literatura está ligada ao ato de ler, tão fundamental à formação do indivíduo. Sem leitura, não há possibilidade de compreender o texto literário, como também será impossível interpretá-lo e fazer inferências. A leitura literária no espaço escolar deve ir além da fruição estética e do entretenimento, ou estudos linguísticos.

Nesta perspectiva, a Base Nacional Curricular Comum (2018), que trata dos campos de atuação da linguagem, enfatiza que, no âmbito do campo artístico-literário:

Deve-se possibilitar ao aluno o contato com manifestações artísticas de uma maneira geral. E, em especial, com a arte literária, buscando ofertar condições para que possa se reconhecer, valorizar e fruir tais manifestações. Dessa forma, o trabalho com o texto literário visa evidenciar a condição estética desse tipo de leitura, destacando a dimensão humanizadora e transformadora da literatura, que seja capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto, cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística e que desvende as múltiplas camadas de sentido de um texto literário (Brasil, 2018; p. 154).

Segundo Lajolo (2002, p. 70), “Através da Literatura, o indivíduo desperta seus diferentes imaginários, a sensibilidade, valores e comportamentos”. Assim, a leitura dos textos literários é de grande importância para o conhecimento histórico-cultural e social, como também este tipo de leitura proporciona uma riqueza do modo estético de trabalhar a linguagem.

De acordo com Soares (2008, p. 31), “A leitura literária democratiza o ser humano, porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade e, assim, nos tornam mais compreensivos e menos alheios às diferenças”. Explorar o texto literário, então, pode nos favorecer no entendimento da realidade e, como em qualquer outra expressão artística, oferece a oportunidade de experimentar realidades distintas.

Embora a presença do texto literário seja de extrema importância para o aluno em sala de aula, devemos considerar duas questões que comprometem esta prática. A primeira está relacionada ao professor, a sua formação enquanto leitor e suas concepções a respeito do ensino de literatura como, por exemplo, a ideia de que literatura é uma matéria de caráter normativo e informativo. As aulas de português se concentram mais em abordagens gramaticais, em leitura de textos de gêneros variados para compreensão e interpretação.

O professor pode enfrentar muitas dificuldades ao levar para sala de aula o texto literário com uma prática que aniquila a essência da literatura. Preso a programas conteudistas, o professor acaba cometendo o equívoco de explorar somente os textos ofertados nos livros didáticos de língua portuguesa. Estes textos, muitas vezes, apenas

fragmentos, são lidos na sua superficialidade, de maneira que restringem a possibilidade do momento de leitura prazerosa e significativa para o aluno.

Esse professor, quando não é o incentivador e mediador entre o aluno e o texto literário, revela a necessidade de ter domínio, conhecimento e experiência enquanto leitor. Certamente, estas questões são determinantes para que o seu aluno queira ler ou não o texto literário, uma vez que o professor é referência para ele. Quanto menos o professor lê o texto literário, menos conhece o universo da literatura.

De acordo com Evangelista, Brandão e Machado (2011, p. 11):

Em outras palavras, professores de Português temos nos debatido com esse pressuposto da dificuldade de trabalhar textos literários na escola, de promover a leitura de livros, de contribuir para que os alunos se tornem leitores voluntários e autônomos, acrescentando-se o fato de que a necessidade escolar de avaliação de leitura tem se transformado em cobrança, com todas as ameaças que esta traz e, por isso mesmo, em vez de aproximação e identificação, tais práticas têm causado repulsa ao objeto, desgosto no ato de ler e afastamento das práticas sociais de leitura próprias do contexto de leitores.

Neste sentido, cabe ao professor buscar novas metodologias para que possa despertar em seus alunos o gosto pela leitura literária, sendo ele o grande responsável por este despertar. O professor precisa conduzir seus alunos por este caminho de surpresas inesgotáveis. Porém, para que isto se efetive, é necessário que o próprio professor seja um leitor.

Conforme Silva (2009, p. 28):

Ana Maria Machado, em um texto de reflexão sobre esse tema, diz ser inconcebível que alguém que não saiba nadar seja instrutor de natação, porém inúmeros professores que não são leitores tentam inculcar, sem sucesso, em seus alunos o gosto pela leitura. A propaganda que fazem da leitura soa falsa, pois eles próprios não acreditam nela, e os alunos percebem a incoerência. Portanto, o problema está mais atrás, está na formação leitora dos professores, que, mesmo tarde, precisa ser de alguma forma recuperada.

A segunda questão a ser analisada está relacionada ao crescente desinteresse do aluno quanto à leitura literária. Sabemos hoje que o professor tem encontrado dificuldades em trabalhar textos literários na escola. A recusa, primeiramente, se dá pelo fato de que o aluno não se identifica com a linguagem do texto literário, logo não consegue compreendê-lo e nem interpretá-lo.

Outra questão que reforça a sua recusa é que o aluno não se identifica com os textos literários ofertados pelo professor, o que dificulta também a percepção do aluno quanto à

função social da literatura. Se o texto não pode representá-lo de alguma forma, o aluno não entenderá que a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo.

Cosson (2018, p. 17) afirma que “Na leitura e na escrita do texto literário, encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos”. É preciso que a escola tenha cuidado com o que oferta para o aluno ler. Este pode e deve conhecer os cânones para compreender todo o contexto histórico e cultural da sociedade da qual faz parte. No entanto, é dever da escola proporcionar o encontro da literatura mais próxima da realidade do aluno para que haja o letramento literário. Do contrário, a escolha equivocada de texto pode implicar na falência da literatura em sala de aula.

Segundo Lajolo (2002):

Deve-se atentar para o posicionamento do professor que faz da leitura uma prática enfadonha, apoiada em metodologias sugeridas, muitas vezes, em fichas de leitura, encartes, suplementos e similares, deixando de ser um mediador que aponta caminhos - valorizando, usando, e desfrutando da leitura e da escrita - através de sugestões que, pouco ou nada, suscitem no aluno.

É necessário, dessa forma, abrir espaço na escola para uma prática de leitura literária diversificada e que seja significativa para o aluno, não só através dos livros didáticos e dos canônicos, mas textos literários que podem representar o aluno no tocante ao modo como contempla o mundo.

Ainda, conforme Cosson (2018, p. 27), “O processo de letramento literário deve envolver aspectos que conciliem os diversos textos literários circundantes nas esferas sociais”. O desafio da escola será escolarizar a literatura sem descaracterizá-la, uma vez que o letramento literário é uma prática social.

O letramento literário é uma via possível para o ensino de literatura que busca a autonomia do leitor e o prazer pelo texto. Nessa perspectiva, a literatura deixaria de ser vista apenas em seu caráter de obrigatoriedade para assumir sua verdadeira função, a de emancipadora de consciências por meio de sua configuração particular da linguagem.

Desenvolver o gosto e o hábito da leitura, sem dúvidas, são, também, dois dos maiores desafios para se obter êxito em qualquer área de ensino, principalmente quando se trata de literatura. Um número significativo de alunos do ensino fundamental não tem ainda a noção de como esse processo acontece e nem o professor está devidamente orientado para fazê-lo. A leitura precisa ser vista como uma possibilidade de indagar, pesquisar, criar, recriar, de maneira que a literatura assuma o protagonismo para transformar a realidade.

Entretanto, a maneira como é cobrada a leitura de obras literárias contribui de certa forma para que o aluno tenha aversão aos livros, somada à ausência de uma proposta interdisciplinar do ensino de literatura, o que possibilita a conexão entre os mais diversos saberes.

É necessário que o professor esteja disposto e sensível a esta questão, haja vista que não há mais condições para atuação totalmente presa a princípios pré-estabelecidos. O momento é novo para a criação de recursos que possam ser facilmente utilizados de acordo com condições da realidade existente e a demanda. Embora essas mudanças no quadro educacional possam significar rompimentos, a construção de novos saberes, novas práticas que incluam a leitura literária são necessárias, urgentes e exigem uma nova postura do professor.

Sobre essa questão, Mortatti (2018, p. 41) afirma:

Digamos que seu principal papel é o de articular princípios e práticas. E isso significa que tudo que vem sendo e vai ser dito sobre a leitura da literatura precisa fazer parte da vida do professor. Significa também que é preciso trazer a leitura para a sala de aula, para “despertar” o sabor de ler; que é preciso propiciar condições para o prazer como satisfação de necessidades, para a consciência da “moda” e do aspecto social da leitura e do gosto, para a argumentação fundamentada e para o julgamento estético, com vistas à tomada de consciência das opções em função dos propósitos do sujeito leitor.

Na escola, quem propõe fantasia, quem estimula a imaginação do aluno é o professor, quando faz boas mediações oferecendo textos literários com qualidade. Em suas mediações, o professor pode usar estratégias para deixar brotar a sensibilidade dos alunos leitores, de maneira que estes possam construir uma relação afetiva com a literatura.

O letramento literário se apresenta como alternativa ao ensino de literatura. A estrutura do termo letramento pressupõe ação, indicando o ato de alguém se tornar letrado. Além disso, o letramento pressupõe o aprendizado da decodificação de signos linguísticos, o uso de estratégias para compreensão de qualquer forma de comunicação capaz de favorecer o trabalho com a literatura e suas especificidades, permitindo ao leitor uma experiência singular com a linguagem.

Sobre esta questão, Cosson (2018, p. 46) defende:

A leitura literária com os alunos como uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e nos dizer a nós mesmos. Uma prática, em suma, que tenha como princípio e fim o letramento literário.

O letramento literário tem como proposição principal a construção da leitura a partir do leitor envolvido com os diferentes gêneros e se posicionando em relação ao que lê. Dessa forma, a literatura é importante porque possibilita ao homem a expressão de seus sentimentos e opiniões, revelando o mundo por meio das palavras. Cabe ao professor explorar toda a potencialidade do texto literário, dadas as probabilidades de aproximação do mundo e do indivíduo fornecidas pela literatura.

O professor tem como desafio também combater a mecanicidade da leitura enquanto prática que pouco ou nada contribui para a formação de leitores críticos. Nessa perspectiva, o letramento literário deve ser entendido como processo, abrangendo tanto a individualidade do leitor quanto sua inserção na comunidade leitora.

Segundo Cosson (2018, p. 48), “Por meio da leitura literária, o leitor, a um só tempo, desenvolve habilidades relacionadas à compreensão/significação do texto, bem como pode interagir com outros alunos leitores”. Algumas questões subjazem ao letramento literário, como, por exemplo, o entendimento da leitura enquanto diálogo entre leitor, autor, texto e contexto.

Cosson (2018, p. 51) afirma que:

Ler é sempre um processo relacional, quer seja entendido como uma relação essencialmente especular [...], quer seja visto como uma operação complexa que inclui, entre outros aspectos, a condição histórica do leitor e seu horizonte de expectativas, as condições de produção do texto, as restrições impostas pela estrutura do texto ao leitor e o contrato enunciativo [...].

O professor precisa estar atento a essa realidade, visando à efetivação da leitura do texto literário, uma vez que uma leitura pode ser mais produtiva ao se propor uma imersão nas suas condições de produção, permitindo ao leitor se situar em relação ao que lê.

Cosson (2018, p. 51) ressalta que “A atividade do leitor favorece a constituição do aspecto literário no texto”. Portanto, a obra literária se consolida na experiência do leitor diante da obra. Dessa forma, o letramento literário reafirma o papel do aluno-leitor, que pode se expressar e se posicionar em relação aos textos lidos.

A leitura literária é o caminho mais sólido para desenvolver habilidades de interpretação, compreensão e expressão. A esse respeito, Cosson (2018, p. 51) declara que:

Como a matéria-prima da literatura é a palavra, o mundo da literatura é, em primeiro e último lugar, linguagem. Dessa forma, a leitura literária demanda do leitor que se debruce sobre o modo de dizer ao mesmo tempo em que se inteira do que é dito. Os recursos expressivos presentes nos textos literários fazem com que o leitor perceba que a linguagem não é transparente [...].

Consoante à declaração acima, percebemos que a literatura pode propiciar a inserção no universo das palavras, fazendo com que o leitor, devidamente orientado, compreenda como a língua ajuda a forjar a trama literária. A literatura seria, pois, uma rica e profícua demonstração de como a linguagem se molda e articula em um tempo e contexto específicos, dando origem a histórias e composições singulares.

Segundo Mortatti (2018, p. 41):

Não podemos, no entanto, esquecer que um texto se caracteriza pelo conjunto de relações que o definem como unidade de sentido. O que o caracteriza como literário não é apenas o assunto ou seu conteúdo. E, se queremos oferecer condições de avanço com o ensino da literatura, é necessário levar em conta que se lida com o todo de um texto: o que, como, quem, para quem, quando, onde, por que, para que se diz. É nessa unidade que o leitor se movimenta quando lê; é esse conjunto de relações que forma e não apenas a “moral da história” ou as lições de comportamento, ou os conteúdos (mesmo que revolucionários).

A escola precisa ensinar o conteúdo de literatura, pois promove a reflexão sobre o mundo, cria realidades, alarga o repertório de linguagem formando leitores preparados para a fruição de obras literárias, entre outras habilidades. É o que defende a espanhola Teresa Colomer (2007), esclarecendo a relevância de ligar leitura, literatura infantil e juvenil e formação literária na sala de aula:

Formar os alunos como cidadãos da cultura escrita é um dos principais objetivos educativos da escola. Dentro desse propósito geral, a finalidade da educação literária “pode resumir-se à formação do leitor competente” [...] o debate sobre o ensino da literatura se superpõe, assim, ao da literatura, já que o que a escola deve ensinar, mais do que “literatura”, é “ler literatura.”

Ainda, conforme Colomer (2007, p. 31), “O papel da educação literária é, principalmente, favorecer a formação do indivíduo, uma formação que está amarrada de forma sólida à construção da civilidade”. É possível notar um tímido crescimento da circulação dos textos infantil e juvenil dentro da escola, ainda que, na maioria das vezes, o propósito seja voltado para a atividade didática. A escola é o lugar de encontro entre a criança, o jovem e o livro. Dessa forma, a escola tem a responsabilidade de inserir o estudante no mundo da leitura e, principalmente, transformar esses novos leitores em leitores ativos, interessados e proficientes.

A escola é o lugar privilegiado para o acesso da cultura letrada que contribui para o desenvolvimento do indivíduo em muitos aspectos, principalmente, quando se trata da importância da literatura para a formação do sujeito crítico e criativo diante da sociedade.

A literatura na escola permite ao sujeito-leitor alargar seus horizontes de expectativas por meio da apropriação do texto literário. É dos pontos mais importantes para a formação do leitor literário, por isso a relevância de uma formação continuada que ofereça aos professores aparatos teórico-metodológicos que contribuam para a transformação das práticas em sala de aula.

Com isso, o texto literário não deve servir apenas como suporte das aulas de língua portuguesa, e sim para despertar nos alunos o prazer da leitura literária, além de fazer com que os mediadores da leitura sejam capazes de se direcionar para uma nova prática que desenvolva o trabalho efetivo com a leitura literária na escola.

2.3. O TEXTO LITERÁRIO E SUA FUNÇÃO SOCIAL PARA ALÉM DAS PALAVRAS

A literatura faz parte de todas as fases da vida escolar. Seu propósito, além de estimular a imaginação, é retratar a vida, trazendo situações e despertando sentimentos que são comuns a todo ser humano. Ao construir essas realidades, a literatura tem um importante papel formador porque provoca em quem lê a percepção sobre fatos, ideias, sensibilidade para com temas dos variados níveis de complexidade relacionados à vida humana.

O texto literário, além de retratar um universo imaginário, aborda a realidade, buscando descrever, criticar, ironizar e satirizar problemas da nossa sociedade. As questões sociopolíticas retratadas, por exemplo, podem ser diversas, como o racismo, a seca, a corrupção, a pobreza, o autoritarismo político, entre outros.

Em todos os tempos, seja lá qual época ou contexto histórico, a literatura é mais que necessária, pois o homem anseia compreender as crises do cotidiano, absorver o mundo com toda a sua complexidade e transformar a realidade. Todo o fazer artístico cumpre uma prática ética e social, podendo ou não se comprometer, em grau diversificado, com o mundo referencial. O caráter social da literatura é uma arte que sofre ação do meio e exerce influência sobre ele.

Segundo Candido (2000, p. 20), “A arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais”. A arte, sendo social, liga-se aos valores ideológicos vigentes que o artista utiliza nos seus temas e causa impacto quando se comunica com seu público.

Por esse motivo, a obra está completa somente no momento de interação entre o artista e o público, quando seus efeitos se fizerem sentir nesse último. Para Yunes e Pondé (1988, p. 56), “Um dos papéis da arte na vida social é a formação de um novo homem, uma nova sociedade, uma nova realidade histórica, uma nova visão do mundo”.

A obra literária é, então, um objeto social, no qual o leitor pode encontrar-se, perceber-se enquanto sujeito. Candido (2000, p. 21) observa que “A literatura desempenha o papel de instituição social, pois utiliza a linguagem como meio específico de comunicação e a linguagem é criação social”. O conteúdo social das obras em si próprias e a influência que a literatura exerce no receptor fazem da literatura um instrumento poderoso capaz de promover a mobilização social.

Nessa perspectiva, a literatura não pode ter apenas um caráter utilitário, ao contrário, o prazer de ler está vinculado ao prazer de criar novas situações, penetrar, por intermédio dos textos, numa outra dimensão que permita ao leitor a contemplação de novas e possíveis realidades.

A literatura, quando nos coloca em conexão com diferentes pontos de vista em relação ao mundo, permite o crescimento intelectual e um olhar mais humanizado. Portanto, é esse entrelaçamento entre a literatura, a sociedade e a história que resulta numa arte que facilita ao homem a compreensão desses conflitos em sua pluralidade e diversidade e, assim, emancipar-se dos dogmas que a sociedade lhe impõe.

Segundo Facini (2004, p. 25):

Literatura não é espelho do mundo social, mas parte constitutiva desse mundo. Ela expressa visões de mundo que são coletivas de determinados grupos sociais. Essas visões de mundo são informadas pela experiência histórica concreta desses grupos sociais que as formulam, mas são também elas mesmas construtoras dessa experiência. Por quê este espaço? O Parágrafo seguinte foi da mesma página? Se sim, pode colocar [...] e colocar aqui.
Elas compõem a prática social material desses indivíduos e dos grupos sociais aos quais eles pertencem ou com os quais se relacionam. Nesse caso, analisar visões de mundo e idéias transformados em textos literários supõe investigar as condições de sua produção, situando seus autores histórica e socialmente.

O elemento histórico na obra literária é muito importante porque o leitor tem a condição de estabelecer relações entre passado e presente, confrontar situações e conhecer as mais diversas manifestações como forma de representação da cultura de um povo. Logo, a literatura funciona em mão dupla, ou seja, assim como sofre a ação do meio em que é produzida, sobre ele age, atuando como elemento de reflexão crítica dos valores sociais.

O leitor, diante do texto literário, percebe, para além das palavras escritas, que aquele texto se refere ao homem, ora como um ser integral, ora fragmentado, dentro de uma

perspectiva imaginária ou realista. Dependendo da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação, a literatura produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais.

Por isso mesmo, é que a literatura é uma arte, cujas dimensões culturais são capazes de dar ao homem condições para seu desenvolvimento. Esses saberes estão indissolivelmente ligados aos papéis sociais desempenhados por cada indivíduo.

Segundo Candido (2000, p. 36):

A literatura é um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vivem na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. [...] A obra de arte só está acabada no momento em que se repercute e atua, porque sociologicamente, a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana. Ora, todo processo de comunicação pressupõe um comunicante, no caso o artista; um comunicado, ou seja, a obra; um comunicando, que é o público a que se dirige; graças a isso se define o quarto elemento do seu processo, isto é, o seu efeito.

O poder transformador da literatura está na representação da ficção como fonte inesgotável de conhecimentos que o leitor mais atento aprende em cada leitura, pois, nas entrelinhas, é que são abertos os caminhos para dar novos sentidos, estimulados previamente pelas experiências individuais por cada leitor. Os inumeráveis sentidos atribuídos a um texto literário e dele também absorvidos entram em consonância com a história de vida de cada um, e ainda, em consonância com o imaginário pessoal e coletivo do indivíduo.

Se o texto literário não estimula o leitor para uma maior percepção do mundo que o cerca, de forma que este não perceba a sua pluralidade e diversidade, não o desestabilizando, nem propõe novas indagações e consequentemente novos questionamentos, enfim, inquietações e perplexidades, então, a literatura deixou de cumprir seu papel.

Segundo Carvalho (2006, p. 127-128):

O processo de leitura da literatura contribui para a formação do sujeito não só enquanto leitor, mas, sobretudo como indivíduo historicamente situado, uma vez que a interação texto-leitor promove o diálogo entre o conjunto de normas literárias e sociais presentes tanto no texto literário quanto no imaginário do sujeito. [...] Isso significa a ampliação de horizontes, visto que a incompleta identificação obra-leitor, a partir do embate de diferentes normas literárias e sociais, obriga o indivíduo a pensar sua condição sócio-histórica, tendo como consequência uma possível mudança de postura diante da sociedade.

Podemos, então, dizer que a literatura dá condição ao homem a interpretar as imagens que recebe através de uma ficção que propõe a criação ou a recriação de uma nova realidade, trazendo em sua história a história que também é do leitor.

A arte é uma outra realidade dessa realidade primeira que está aí a nos incomodar a todo instante. Ela instaura outra paisagem que se sobrepõe à paisagem do nosso cotidiano, mas não se separa dele, porque emerge de seus temas. A leitura "mal feita" dessa paisagem fantástica é que responde por nossas lacunas gerando sombras e fomentando as ideologias que nos alienam do real (Gonçalves Filho, 2000, p. 67).

A literatura, ao inquietar o homem, tira-o da alienação imposta pela sociedade e ao mesmo tempo ocupa seu espaço como prática cultural, colocando-se não apenas como objeto de conhecimento, mas de questionamentos. É na leitura crítica do texto literário que temos o texto do mundo, a história de todos nós, o senso de pertencimento e da nossa formação identitária.

Segundo Pacheco (2008, p. 214), a literatura nos proporciona “Espaços constantes de recriação e reformulação interior partindo do confronto autor-obra-interlocutor”. Desta forma, seremos capazes de, por meio dessa interação, construir bases sólidas nas quais nos apoiaremos para vivermos intensamente o futuro e realizar nossos anseios.

A leitura do texto literário pode garantir ao leitor autonomia para a vida em sociedade. Porém, o processo de apropriação da leitura é um conjunto de habilidades que são desenvolvidas mediante estímulos e estratégias que visam alcançar esse objetivo. Podemos perceber a influência da literatura sobre nós quando, por meio da leitura de uma obra, aprendemos algo que reconhecemos como ensinamento ou que esteja presente em nossa história.

Conforme Candido (2011, p. 177):

A literatura aparece como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos não há quem possa viver sem literatura, ela está presente em cada um de nós, analfabetos ou eruditos, afirma que ela se manifesta nas anedotas, causos, histórias em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, nos romances, nas novelas, enfim, em seu sentido mais amplo a literatura parece corresponder a uma necessidade universal que, quando satisfeita, constitui um direito.

A influência da literatura sobre nós pode ser percebida quando, por meio da leitura de uma obra ou texto literário, reconhecemos algo que muda nossas vidas, nosso modo de ver o mundo e de nos relacionar com as pessoas. De acordo com Candido (2011, p. 179):

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação que se faz presente nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e

afetivo, podendo ainda confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, oferecendo a cada um a possibilidade de viver dialeticamente os problemas.

Como toda manifestação artística, a literatura acompanha a trajetória humana e, por meio do jogo de palavras, constrói mundos distintos em que personagens vivem situações semelhantes ou totalmente contrárias às nossas, garantindo-nos emoções e a chance de compreendermos melhor o nosso tempo.

De acordo com Chiaretto (2013, p. 6), “A literatura pode desenvolver na sociedade a esperança de humanidade na medida em que torna as pessoas mais compreensivas e abertas para a natureza, para a sociedade e para o outro”. Ao traçar tantos e diversos destinos, ela nos oferece um descanso dos problemas cotidianos e nos proporciona um lugar para o sonho e a fantasia.

O direito de se expressar, de se manifestar e de se reconhecer nas manifestações do outro precisa ser garantido. Segundo Candido (2011, p. 179), “A luta pelos direitos humanos abrange a luta pelo acesso aos diferentes níveis da cultura e que a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e níveis seja um direito inalienável”.

De acordo com Chiaretto (2013, p. 6):

Podemos reconhecer a formação do leitor em três níveis distintos: aquele que decifra códigos e interpreta de maneira superficial, o leitor que analisa, discute e se posiciona criticamente e, por fim, aquele leitor que, ao ler, toma o texto para si, refletindo sobre suas práticas, buscando outros caminhos, assumindo novas possibilidades.

No primeiro contato, a literatura introduz o leitor na palavra, no ritmo e na memória, promovendo a competência literária, cuja formação se dá pelo hábito de ler. Oportuniza, ainda, a atuação do indivíduo como leitor aguçando a sua criticidade, reflexão, capaz de engendrar suas próprias interpretações, além de contribuir na criação dos símbolos e validar o conjunto de crenças e valores.

A literatura assume algumas funções que atuam diretamente no homem. Candido (1973) identifica três funções exercidas pela literatura, as quais, em seu conjunto, denomina de função humanizadora da literatura.

A primeira das funções por ele identificadas é chamada de função psicológica, em virtude de sua ligação estrita com a capacidade e necessidade que tem o homem (no conceito mais amplo do termo) de fantasiar. Essa necessidade é expressa através dos devaneios em que todos se envolvem diariamente, através das novelas, da música e do fantasiar sobre o amor, sobre o futuro, etc.

As fantasias expressas pela literatura, no entanto, têm sempre sua base na realidade, nunca são puras. É através dessa ligação com o real que a literatura passa a exercer sua segunda função: a função formadora. Enquanto a terceira e última função, levantada por Candido (1973), diz respeito à identificação do leitor e de seu universo vivencial representados na obra literária. Esta função é por ele denominada de função social.

Essa função é que possibilita ao indivíduo o reconhecimento da realidade que o cerca quando transposta para o mundo ficcional. Esse reconhecimento, no entanto, pode causar uma falsa impressão, construindo um reconhecimento errôneo, quando expressa uma realidade a qual o leitor não participa diretamente, causando-lhe uma alienação ou simplesmente o afastamento ou recusa do texto.

As obras que retratam personagens, algumas do regionalismo brasileiro, por exemplo, acentuam suas diferenças em relação ao mundo culto que se quer propagar. Assim, o leitor não participa da realidade em que a personagem está inserida, atuando apenas como observador, centrando sua atenção na diferença cultural de seus universos (o culto e o rústico, por exemplo), reconhecendo apenas a realidade de seu próprio mundo como verdade absoluta.

Por outro lado, essa função pode causar a integração do leitor ao universo vivencial das personagens retratadas, quando expressa de maneira fidedigna a realidade vivencial de suas personagens. Isso causa uma maior integração entre leitor e personagem, que culmina na identificação de uma realidade que não é a sua, mas que faz parte de uma cultura própria, diferente daquela da qual participa. Essa integração faz com que o leitor incorpore a realidade da obra às suas próprias experiências pessoais.

É necessário, como disse Candido (1973, p. 59), “Um grande esforço para que o homem reconheça que, se temos direito à fruição da arte como parte responsável pela consolidação de seu universo de conhecimento, também os menos privilegiados pela sociedade têm o mesmo direito”.

Por outro lado, a literatura só exercerá plenamente todas as suas funções, se a ela for concedida a importância que lhe cabe, bem como um esforço de interpretação e compreensão de seu significado mais correto. Essa interpretação e compreensão resultam de uma ação a qual estamos todos efetuando no dia-a-dia: a prática da leitura.

O texto literário nos permite adentrar em campo fértil de reflexões mais profundas, sobre temas complexos que permeiam os espaços sociais. O ambiente escolar é um desses espaços, onde alunos e alunas manifestam dentro da escola suas experiências adquiridas fora dela.

A questão é que a escola, lugar privilegiado para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, deve ter o cuidado para não dar um caráter reducionista às vivências e a forma como esses sujeitos compreendem os contextos históricos e sociais nos quais estão inseridos, e de como resistem às imposições de práticas sociais que desqualificam a sua existência e suas experiências dentro e fora da escola.

No que se refere a ler, escrever e interpretar textos ou usar a oralidade letrada, de acordo com os cânones escolares, os jovens nem sempre são considerados como usuários autônomos da língua escrita. No entanto, fora da escola existem situações outras - ainda que nem sempre reconhecidas ou autorizadas - que se realizam nas mais diversas esferas de atividade: a casa, a rua, a escola, o trabalho, a religiosidade. Espaços que ganham diferentes sentidos e apresentam distintas formas de engajar dos sujeitos ou grupos sociais. Por isso, os letramentos são múltiplos e, além disso, são críticos, pois englobam usos tão variados quanto são as finalidades de envolverem-se nessas práticas (Souza, 2011, p. 36).

Nessa perspectiva, a leitura do texto literário no cotidiano escolar pode contribuir para a formação humana de maneira efetiva, desde que sejam consideradas as práticas de letramentos desenvolvidas em âmbito não escolar, marcadas pelas identidades sociais dos sujeitos nelas envolvidos.

2.4. POR QUE LETRAMENTO LITERÁRIO ATRAVÉS DO GÊNERO CONTO?

O letramento literário legitima as práticas de linguagem presentes em nossa sociedade porque nos permite compreender o mundo e dar sentido ao que vivemos por meio da palavra escrita. Partindo do princípio de que a literatura é de fundamental importância para a formação humana, o conto é uma forma literária que merece destaque. As atribuições e os estudos realizados sobre a “arte do conto” são inúmeros, desde sua origem até o momento atual.

Considerada uma das formas literárias mais antigas, o conto é reconhecido como expressão de uma tradição narrativa de todas as culturas que fazem uso da linguagem oral ou escrita. Uma das hipóteses que justificam a antiguidade do conto é a do ato de contar e ouvir histórias, tão imprescindível à manutenção dos laços de união entre o homem e o grupo ao qual ele pertencia. Esta prática significava uma forma de passagem dos mitos, tradições e, conseqüentemente, de toda manifestação simbólica e ritualística de uma geração a outra.

De acordo com Silva (2010, p. 1):

De todas as formas de narrativas existentes, o conto é provavelmente a mais antiga, lugar que disputa somente com os cantares trovadorescos e os poemas épicos. O seu

reduzido tamanho e capacidade de síntese tomaram-no no preferido da tradição oral, no tempo em que a função do prosador, a de encantar, era imediatamente posta à prova perante o seu público, e não recorria a estatísticas comerciais para que o seu valor fosse reconhecido. Tratava geralmente de questões pontuais, de ordem moral ou social, e era contado em redor das fogueiras, para olhos ansiosos, olho das crianças de todas as idades; o centro da atenção convergia lentamente do fogo para o novo sol em intensificação, e, quando menos se esperava, havia palavras a esvoaçar entre os corpos imóveis, de respiração sustida, palavras unidas por laços, que se enrolavam em torno dos ouvintes, e a eles também uniam. Depois, apareceu a folha de tecido seco, os líquidos pigmentadores, os paus com bico de aparo, os pictogramas idecontextuais, e as regras de composição; os instrumentos estavam preparados, era só atribuir um nome ao novo jogo: escrita.

Narrar é tecer uma rede com pontos da linha da memória acumulada ao longo do tempo vivido, cuja origem está na tradição oral. A transmissão da memória e da experiência é atribuída, historicamente, ao contador de histórias, mantenedor da cultura. Ele é elemento fundamental para que as narrativas populares se formem como herança de um patrimônio cultural extremamente rico que brota da oralidade, de fonte muitas vezes anônima, mas intrinsecamente ligada ao domínio do coletivo.

Segundo Santos (2017, p. 3) “Estamos falando de humanos, de histórias interligadas -, a natureza do conteúdo do conto é o flagra da vida cotidiana recriada pela linguagem literária que, para a teoria da narrativa do conto, reúne elementos nos modos de contar nessa estética.”

São os contos de fadas, as aventuras do maravilhoso, os contos folclóricos, enfim, uma gama de textos que têm em comum a predileção de leitores pelo universo do encantamento e da magia, que alimenta o desejo da descoberta, da revelação e da exploração do mundo. Essa categoria narrativa se mantém viva, atravessando os séculos e desafiando os inúmeros novos títulos que são depositados mensalmente nas prateleiras.

No universo dos contos de tradição popular, reina a riqueza de verdades e valores apresentados de maneira alegórica e simbólica. Tais aspectos servem de inspiração para vivência e transferência de conceitos para a própria realidade. É a partir da inserção no mundo imaginário que a criança, na leitura ou na audição, pode iniciar a reflexão acerca do comportamento humano, dos medos, alegrias e frustrações que o contato com o texto literário pode proporcionar.

É importante ressaltar que as narrativas nascem orais. Consigo trazem marcas que representam a cultura e a história de um povo. Essas mesmas narrativas se desenvolvem de tal maneira que se tornam manifestações que acompanham a evolução das sociedades onde são criadas.

Para Santos (2017, p. 15):

É no conto que todas as coisas ocorrem enquanto projeção da vida: essa é uma das funções do conto. E, assim como em outras narrativas, é um das maneiras de como se dá a construção da história naquele lugar por meio dos mecanismos de transmissão do conhecimento com seus (re)significados éticos e estéticos; a explicação do mundo que os rodeia, suas diferenças e suas identificações através da palavra falada; tudo passa pela oralidade.

Tão importante como forma de registros de diferentes contextos históricos, o conto deu início às primeiras manifestações escritas, constituindo-se como referência para a produção de prosa. O conto vai se manifestando tão poderosamente que envolve o leitor, despertando neste, a capacidade de reagir às leis do mundo imaginário ou real.

Para Cortázar (1993, p. 150): “Ninguém pode pretender que só se devam escrever contos após serem conhecidas suas leis. Em primeiro lugar, não há tais leis; no máximo cabe falar de pontos de vista, de certas constantes que dão uma estrutura a esse gênero tão pouco classificável.”

Nesta perspectiva, o conto vai se caracterizar como uma narrativa descomprometida com a realidade, representando a ficção, cuja linguagem vai aproximar ou afastar o leitor. A sua composição fará toda a diferença no momento da escolha para a leitura, por fazer acreditar que se trata de um texto de fácil compreensão, sem muitos desafios para depreender os elementos que o constituem.

Sobre esta questão, Gotlib (2006, p. 9) afirma:

O conto, no entanto, não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos. Um relato, copia-se; um conto, inventa-se, afirma Raúl Castagnino. A esta altura, não importa averiguar se há verdade ou falsidade: o que existe é já a ficção, a arte de inventar um modo de se representar algo. Há, naturalmente, graus de proximidade ou afastamento do real. Há textos que têm intenção de registrar com mais fidelidade a realidade nossa. Mas a questão não é tão simples assim. Trata-se de registrar qual realidade nossa? A nossa cotidiana, do dia-a-dia? Ou a nossa fantasiada? Ou ainda: a realidade contada literariamente, justamente por isto, por usar recursos literários segundo as intenções do autor, sejam estas as de conseguir maior ou menor fidelidade, não seria já uma invenção? Não seria já produto de um autor que as elabora enquanto tal? Há, pois, diferença entre um simples relato, que pode ser um documento, e a literatura. Tal como o tamanho, literatura não é documento. É literatura. Tal qual o conto, pois. O conto literário.

Todos os elementos constitutivos do conto são importantes para determinar o entendimento sobre cada aspecto presente no texto. No entanto, há um consenso entre os autores, ao teorizarem o conto, de que se trata de um gênero de difícil tessitura, que exige um árduo trabalho de organização dos elementos que o caracterizam.

Cortázar (1993, p.150) defende “A necessidade de haver um maior estudo sobre o conto, não para classificá-lo de forma fixa e para estabelecer leis imutáveis, mas sim para poder formular pontos de vistas sobre os elementos mais constantes que estruturam o gênero.” Apesar de defender a posição de que o conto é um gênero de difícil classificação, revela:

(...) se não tivermos uma ideia viva do que é o conto, teremos perdido tempo, porque um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência (Cortázar, 1993, p. 150-151).

Em seu processo de evolução, o conto sofreu mudanças, tanto em sua estrutura, quanto em sua classificação literária. Longo foi o tempo até essa forma narrativa adquirir o status que possui hoje. Anteriormente, tido como expressão de menor grandeza, hoje atinge o patamar de gênero nobre.

Segundo Gotlib (2006, p. 9):

Estes modos variados de narrar por vezes se agrupam, de acordo com alguns pontos característicos, que delimitam um gênero. Se apresentam algumas tantas características, podem pertencer a este ou àquele gênero: podem ser, por exemplo, romances, poemas ou dramas. Convém considerar que esta “classificação” também tem sua história.

O ato de contar histórias é uma forma de expressar os anseios do homem diante de sua realidade objetiva, despertando a curiosidade, a imaginação, a perplexidade e a reflexão. Esta prática permite a (re)criação de uma realidade por meio de uma linguagem repleta de sentido para demonstrar a relação entre o mundo objetivo e o subjetivo.

Nesta perspectiva, para aproximar o texto literário do aluno, que tem pouca experiência com leitura ou ainda não vivenciou o letramento literário, o conto representa uma possibilidade de despertar no estudante, além do fascínio, o interesse em conhecer mais sua própria cultura e sua história.

Cortázar (1993, p. 156) afirma que:

O que está antes é o escritor, com sua carga de valores humanos e literários, com a sua vontade de fazer uma obra que tenha um sentido; o que está depois é o tratamento literário do tema, a forma pela qual o contista, em face do tema, o ataca e situa verbal e estilisticamente, estrutura-o em forma de conto, projetando-o em último termo em direção a algo que excede o próprio conto. [...] Todo conto é assim predeterminado pela aura, pela fascinação irresistível que o tema cria no seu criador.

Descortinado um novo mundo através da leitura do conto, o aluno será surpreendido por um texto cuja velocidade, intensidade e força dramática chamarão a sua atenção, provocando, neste jovem leitor, a sensação de que está diante de algo secreto, misterioso ou empolgante que rapidamente será revelado. É importante destacar que o conto oferece elementos que indicam os caminhos para fora do texto, que extrapolam a região do meramente escrito e verbal.

O conto revela-se adequado para práticas de leitura em sala de aula por alguns aspectos relevantes. Por ser uma narrativa de curta extensão, é possível que o professor realize um trabalho de leitura significativo, destacando os elementos que compõem o gênero conto.

Na estrutura do conto, cada elemento composicional, como espaço, tempo, personagens, trama, linguagem e ponto de vista, é fundamental para a compreensão da organização do texto. Cada característica explora possibilidades que interferem diretamente na leitura, na compreensão e no processo de construção do sentido do texto.

A trama, por exemplo, pode apresentar-se de forma desestruturada, podendo ou não ter uma proximidade com a realidade, nem rigidez com a linearidade do tempo, como acontecem com os contos fantásticos. Essas rupturas dão ao conto um caráter de dinamicidade capaz de estimular cada vez mais o desejo por ler este gênero.

A grande variedade de assuntos abordados pelo gênero conto possibilita ainda ao professor organizar atividades diversificadas, trabalhos interdisciplinares, além de proporcionar a transposição para outras linguagens e representações, como a apresentação do conto em forma de representação teatral, produção de vídeos para circular entre os estudantes no espaço escolar.

É importante destacar que o letramento literário, através do gênero conto, permite que o estudante desenvolva a competência necessária para que leia não apenas com o objetivo de compreender o texto, mas para fazer inferências, despertar o olhar crítico e reflexivo sobre o mundo e o ser humano.

3. BRADOS DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: DA PRÁTICA DE LEITURA À FORMAÇÃO HUMANA

Neste capítulo, aborda-se a literatura afro-brasileira numa perspectiva conceitual e histórica, a importância das vozes negras no texto literário para a formação humana e para o processo de construção de identidade do sujeito negro e, por fim, a presença do texto literário afro-brasileiro na formação do leitor que nasce dentro da escola, em sala de aula.

Apesar de a produção literária afro-brasileira tornar-se conhecida apenas no século XX, quando os movimentos negros se fortaleceram em todo o mundo, ela existe no Brasil desde o século XIX, através dos escritores Domingos Caldas Barbosa, Luiz Gama e Maria Firmina dos Reis. No começo do século XX, enquanto a sociedade brasileira buscava esquecer o passado escravocrata, Lima Barreto denunciava, em seus textos, os problemas sociais provocados por três séculos de escravidão.

O desconhecimento e a pouca divulgação de obras e autores que escrevem sobre a temática afro-brasileira são consequências de anos de apagamento da cultura africana e da marginalização do povo negro em nossa sociedade. Historicamente, a sociedade brasileira foi influenciada por pensamentos científicos etnocêntricos e pela visão eurocêntrica de que a cultura e o povo europeus eram o modelo de civilização a ser seguido, influenciando a tentativa de apagar as demais etnias e suas culturas do cenário nacional.

E essa influência eurocêntrica refletiu na Literatura de modo que retratou o negro, como também o indígena, de forma estereotipada e à margem, ou seja, as histórias, muitas vezes contadas, retratavam negativamente esses povos e a sua cultura, principalmente o negro, enfatizando uma imagem de ignorância e inferioridade.

Neste sentido, cabe aqui discorrer sobre o conceito de literatura afro-brasileira, como vertente da literatura brasileira, mas com propriedades definidas e que representam uma literatura de identidade própria por ser o negro o sujeito e o objeto de escrita. O negro como tema principal nos escritos literários, suas lutas, a história do povo, suas conquistas e resistências, os heróis, os mitos, lendas, religiosidade, memória ancestral, é uma das marcas do pertencimento à Literatura afro-brasileira.

Segundo Candido (1973, p. 176), a função social da literatura “Comporta o papel que a obra desempenha no estabelecimento de relações sociais, na satisfação de necessidades espirituais e materiais, na manutenção ou mudança de certa ordem na sociedade”. Desta forma, a literatura é um elemento fundamental na criação de uma nação e não se pode negar a influência exercida pelo meio no processo de criação artística.

A discussão entre escritores e críticos a respeito de literatura negra ou literatura afro-brasileira mostra que não há consenso sobre o uso dessas terminologias, uma vez que, para uns, essas expressões podem rotular e limitar o trabalho dos escritores. Enquanto outros acreditam que o uso dessas expressões ajuda a destacar os sentidos da luta contra a exclusão no cânone literário tradicional.

Nessa perspectiva, a literatura negra será a produção de obras escritas por autor negro e autora negra, numa abordagem sobre sua raça dentro do significado do que é ser negro e negra, para discutir os problemas que lhes concernem no âmbito social.

A literatura escrita por autores afrodescendentes, que hoje se afirmam cada vez mais rompendo paradigmas racistas do passado, busca resgatar a figura do ser negro, homem negro e mulher negra, numa perspectiva de reconhecimento de suas origens, valor humano e ancestralidade como parte formadora da nossa sociedade.

Evaristo (2009, p. 2) afirma:

Nomear o que seria literatura afro-brasileira e quais seriam os seus produtores é uma questão que tem suscitado reflexões diversas. Há muito, um grupo representativo de escritores(as) afro-brasileiros(as), assim como algumas vozes críticas acadêmicas, vêm afirmando a existência de um corpus literário específico na Literatura Brasileira. Esse corpus se constituiria como uma produção escrita marcada por uma subjetividade construída, experimentada, vivenciada a partir da condição de homens negros e de mulheres negras na sociedade brasileira.

É importante destacar que o autor afro-brasileiro, a partir da sua subjetividade própria, constrói a sua escrita marcada pelo seu ponto de vista, com suas vivências de homem negro e de mulher negra, o que dá legitimidade ao lugar de fala.

Notadamente, a escrita de autoria negra apresenta características que particularizam o seu universo, de modo que o texto constitui uma vertente bem definida e diferenciada de outros textos da literatura brasileira.

De acordo com Duarte (2014, p. 5):

Alguns identificadores podem ser destacados: uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções lingüísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas, sobretudo, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo.

A escrita proveniente de autor afro-brasileiro enfatiza a presença de vidas negras como tema principal e o sujeito negro pertencente universo humano, social, cultural e artístico. São escritas permeadas pela denúncia da escravização, do genocídio e da condição de

subalternidade imposta aos negros, mas ecoam valores ideológicos que sustentam sua construção textual.

Esse lugar de fala reivindica espaço para anunciar uma nova visão de mundo em relação à história, ao passado, à ancestralidade e à cultura da população negra, como também aborda em suas narrativas as questões étnico-raciais, como o racismo, a escravização e suas consequências que resultaram na exclusão e na marginalização dos africanos escravizados e de seus descendentes em gerações futuras. Por isso, há uma necessidade de construir uma literatura que supere o modelo eurocêntrico.

Essas discussões são importantes para que possamos compreender os mecanismos de exclusão legitimados pela sociedade. Por exemplo, quando nos referimos à literatura brasileira, não precisamos usar a expressão “literatura branca”, porém, é fácil perceber que, entre os textos consagrados pelo “cânone literário”, o autor e autora negra aparecem muito pouco, e, quando aparecem, são quase sempre caracterizados pelos modos inferiorizantes como a sociedade os percebe. Assim, os escritores de pele negra, mestiços, ou aqueles que, deliberadamente, assumem as tradições africanas em suas obras, são sempre minoria na tradição literária do país (Souza, 2006, p. 15).

A literatura produzida por escritores afro-brasileiros faz parte de um contexto artístico-literário onde se expressa a experiência da vida da população negra, não só como uma forma de manifestação de tradições africanas silenciadas em nossa cultura, mas também como estratégia artística para denunciar a exclusão do povo negro, as questões acerca de preconceito racial, diáspora, violência, e também questões de gênero associadas à condição da cor dos sujeitos.

Cuti (2001 p.48) afirmar que “Por todo o período da escravização no Brasil e no mundo, a expressão do escravizado ficou tolhida. Aliás, calar o outro é uma das táticas para dominá-lo”. Na literatura, o negro era apresentado como figura desvalorizada ou até mesmo considerada menor, por parte do cânone branco e eurocêntrico, que era o detentor do poder, reprimia e impedia o acesso da população escravizada à palavra escrita para silenciar o volume da voz ecoante negra.

Duarte (2005, p. 1), afirma que “A produção literária afrodescendente sofre impedimentos vários à sua divulgação, a começar pela própria materialização em livro. Quando não ficou inédita ou se perdeu nas prateleiras dos arquivos”, o que pode justificar o silenciamento e a ausência de escritores afro-brasileiros.

Portanto, a literatura feita por negros relata sua realidade e a sua história, torna a sua presença visível numa sociedade que continuamente tenta retroalimentar os discursos racistas e estereótipos contra o sujeito negro.

3.1. AS VOZES NEGRAS NO TEXTO LITERÁRIO COMO LUGARES DE PERTENCIMENTO

A literatura apresenta aos seus leitores personagens com uma diversidade de características que, de certa forma, despertam o interesse de quem lê a obra, seja por uma forma de representação de uma época e contexto sócio-cultural, seja pela própria carga de ficção presente na narrativa.

A voz que dá vida à ficção representa a voz do escritor que busca registrar em seu texto suas experiências e convicções. O discurso presente no texto literário desperta, além de reflexões, o sentimento de pertencimento, tão importante para envolver o leitor numa leitura significativa.

Personagens, como os heróis, as heroínas, os anti-heróis, os pícaros dessas narrativas, causam grande impacto na construção do sentido do texto literário. Cabe, portanto, refletir sobre as vozes presentes nas narrativas que permitem ao leitor uma vasta compreensão do contexto histórico no qual está inserida a obra.

A noção de pertencimento se constitui a partir do momento em que o indivíduo tem a percepção de que faz parte de uma comunidade, ligado historicamente a um determinado grupo social, não só por características étnicas, mas também pelo reconhecimento de sua dignidade, a sua cultura, e das suas diferenças.

O pertencimento se torna objeto de problematização quando o indivíduo experimenta a negação da sua existência, história e percurso no contexto social e no momento que o sujeito se questiona sobre motivos pelos quais se desencadeiam a rejeição a exclusão, de forma contínua, dos diferentes espaços sociais.

Historicamente, os atores sociais que se destacam por algum indício de alteridade ou que pertencem a grupos minoritários e periféricos tendem a fazer essa experiência mais frequentemente. Seu esforço de crítica social e de revisão das narrativas dominantes geram questionamentos sobre as formas de acesso a espaços ocupados pelo outro. Esse percurso obviamente é árduo.

Fazendo um percurso pela história da literatura brasileira, as personagens construídas nas obras canônicas do século XIX representam uma sociedade aristocrática e escravocrata, predominantemente branca, de classes sociais média e alta. Deste modo, a literatura era dirigida às camadas altas e médias, já familiarizadas com os folhetins franceses, e a produção literária nacional foi ampliando seu público-leitor na medida em que os autores foram reproduzindo os modelos europeus ao meio local.

Os textos literários, assim, apresentaram para o leitor personagens e situações que refletem e reproduzem aquilo que caracteriza a sociedade daquele período. As principais personagens da literatura brasileira são personagens descritas com o fenótipo que não corresponde àqueles que abrangem toda a sociedade brasileira.

Consequentemente, a literatura brasileira não refletiu de modo positivo a diversidade que caracteriza a população brasileira, uma vez que o texto literário precisava de modo crítico e artístico abordar todos os temas e questões dessa sociedade, o que não ocorreu na maioria das produções literárias do século XIX.

O surgimento da personagem, do autor e do leitor negros trouxe para literatura brasileira questões atinentes à sua própria formação, como a incorporação dos elementos culturais de origem africana no que diz respeito a temas e formas, traços de uma subjetividade coletiva fundamentados no sujeito étnico do discurso, mudanças de paradigma crítico e literário, noções classificatórias e conceituações da obra de poesia e ficção (Cuti, 2010, p. 12).

A literatura brasileira deste período, abarcando estéticas literárias, como o Romantismo, o Realismo e o Naturalismo, caracterizou-se em grande parte por retratar a sociedade escravista da época. Era, em geral, uma literatura feita pelas elites e para as elites, de modo que a população pobre, em grande parte escravizada, pouco aparecia nas obras literárias e, quando apareciam, eram relegadas ao silêncio e à objetificação.

As personagens femininas, por exemplo, são em sua maioria brancas, “morenas” e loiras, e assim descritas como uma forma de estabelecer certo parâmetro de heroicidade. Já as personagens negras aparecem em vários textos da literatura em situação de degradação, exercendo funções específicas na sociedade.

No período romântico, de 1836 a 1881, as produções literárias estavam voltadas para a construção de uma identidade nacional para o Brasil, mas essa identidade estava vinculada aos padrões eurocêntricos, por isso, indígena era posto em forma de oposição ao colonizador português e o negro aparecia como inferior e, quando aparecia, era apenas para contracenar com indígena. Segundo Silva e Silva (2011, p. 5), “Devido às ideias eurocêtricas que viam os negros escravizados como selvagens, embrutecidos, ou, pior, animalizados, estes dois elementos étnicos seriam apenas indumentárias para uma narrativa de propósitos maiores”.

Sob as marcas de um passado escravocrata, esta forma de representação literária retira de negras e negros o seu caráter humanizador e os coloca num patamar de objetos, de seres bestializados. A este respeito, Evaristo (2005, p. 52) aponta que “Determinados estereótipos de negros/as, veiculados no discurso literário brasileiro, são encontrados desde o período da literatura colonial”. Desde o século XVII, pelo menos, a literatura canônica brasileira

reproduz um discurso que submete as mulheres negras e o povo negro a lugares predeterminados por uma classe social dominante, alicerçados sob estereótipos que categorizam esta parte da população brasileira.

A reprodução estigmatizada das vidas negras gerou o silenciamento dessa camada da população brasileira, fundamental e presente em todo o processo de formação da sociedade brasileira. São essas vozes presentes nas obras literárias que constroem um lugar de fala, de reconhecimento e consciência de existir e de pertencimento.

As vozes negras, ao mesmo tempo em que apresentam a rica cultura afrodescendente da história do nosso país, revelam histórias de sofrimento, submissão, dor e as marcas de inferiorização naturalizada. É a partir do ponto de vista do escritor negro, tendo vivenciado uma série de questões relativas ao modo como as relações étnico-raciais se dão no país, que esta voz negra terá melhor condição de falar de si, da sua cultura, dos seus problemas, dos seus anseios e dos seus sonhos.

A voz do texto literário afro-brasileiro tem uma ampliação do seu foco ao abordar questões referentes à sua condição de vida numa sociedade racista, numa perspectiva de enfrentamento e ruptura com paradigmas impostos por heranças dos tempos de escravidão. Com isso, alguns temas que outrora foram apregoados pela literatura canônica, branca e elitista, como a exemplo da questão inter-racial, reaparecem, agora, descortinados pelo sujeito étnico do discurso.

A partir da década de 70 do século XX, é que surgem escritores com o compromisso de formar grupos interessados em discutir uma literatura brasileira que retratasse a população negra no Brasil, propondo a construção de imagens diferenciadas tanto do homem negro quanto da mulher negra, quantos dos problemas que os indivíduos negros enfrentam na sociedade brasileira.

É importante destacar que as primeiras vozes negras da literatura brasileira, como Machado de Assis, Cruz e Souza, Lima Barreto, Paula Brito, surgiram ou ecoaram no século XIX, porém em suas obras, não havia forte percepção da noção de pertencimento étnico-racial por parte deles. O escritor negro Luís Gama publicou, em 1859, *Primeiras Trovas Burlescas de Getulino*. Em seus escritos, há temas, como a beleza da mulher negra, a discriminação racial sofrida pelos negros, a ligação do escritor negro com suas tradições.

Luiz Gama pode ser considerado como uma das figuras mais injustiçadas da história do Brasil e da literatura brasileira, por não ter o mesmo destaque que outras figuras abolicionistas. No entanto, teve papel fundamental atuando juridicamente pela liberdade de muitos escravizados. Conforme Duarte (2013, p. 149), “Gama foi o precursor da afirmação da

identidade negra e da valorização da beleza e da riqueza cultural africana e afrodescendente ao reconhecer-se negro”. Numa sociedade que reafirmava os preceitos de branqueamento e nos quais muitos miscigenados como ele tendiam a afastar-se de suas origens africanas, Gama ousou, através de sua subjetividade, romper com o paradigma da figura desumanizada e inferiorizada pelo branco.

Segundo Duarte (2013, p. 150), “O personagem que Luiz Gama cria (Getulino) é coerente com tudo o que encontramos nas Trovas Burlescas e coerente com a postura do autor diante da sociedade: ao contrário dos demais mestiços, ele, Luiz Gama, não renega sua origem, antes, insiste na afirmação da sua identidade para que ela seja reconhecida”.

No Maranhão, em 1859, a escritora Maria Firmina dos Reis escreve O livro intitulado *Úrsula*. A obra é considerada o primeiro livro da mulher negra no Brasil e o primeiro romance abolicionista. O legado de Firmina para a literatura brasileira extrapola os domínios da escrita. Não apenas produziu uma obra com um ponto de vista contra-hegemônico, como foi ela própria, mulher e negra, um baluarte da luta desses dois grupos por seus espaços na sociedade.

Em *Úrsula*, Maria Firmina dos Reis potencializou vozes de pessoas negras, descrevendo-as de forma positiva. A subjetividade negra da escritora está intimamente ligada à construção de suas personagens com vozes e espaços que sempre foram negligenciados tanto na sociedade da época quanto na literatura brasileira.

Em 1960, Carolina Maria de Jesus, uma mulher negra, e moradora de uma favela em São Paulo, publica *Quarto de despejo*, apesar das adversidades que dificilmente a deixariam chegar a ocupar o espaço na literatura brasileira. Nesta obra, a voz negra faz um relato vigoroso da vida na favela e das condições desumanas impostas às pessoas em situação de vulnerabilidade social. Fome, frio, violência, falta de condições básicas de saneamento e higiene são mostrados pelo olhar de quem os vivenciou. A obra é também rica em reflexões sobre a vida, o amor, a literatura e a política.

Um dos grandes nomes da literatura afro-brasileira da década de 70 do século XX e também um dos fundadores de *Cadernos Negros*, Luiz Silva, Cuti, poeta, prosador, dramaturgo, ensaísta, grande promotor da literatura e da cultura negra brasileira, é a voz presente e atuante contra o racismo no campo literário e social. Sua escrita defende a identidade negra como forma de combate às injustiças sociais que atingem a população negra.

Segundo Duarte (2013, p. 151):

Além de dramaturgo e poeta inventivo e atento à herança dos precursores, Cuti foi construindo, desde o lançamento de *Quizila* em 1987, uma sólida trajetória de ficcionista, com habilidade para elaborar desde histórias repletas de sarcasmo e ironia até narrativas em que o poético desabrocha de forma a surpreender o leitor. Artista empenhado num projeto em que a literatura não se afasta da política identitária, em seus contos e poemas o negro surge em sua inteireza de sujeito: ora forte, ora frágil, às vezes vitorioso, outras tantas, derrotado. Mas é quase sempre alguém que não se entrega.

Assim como os escritores citados, a escritora Conceição Evaristo, em suas obras, reafirma a importância das experiências de vida da pessoa negra na escrita literária, numa linguagem que busca desconstruir imagens equivocadas formadas pelo imaginário social de uma classe branca dominante. Sua voz revela o que é ser negra, reverenciando seus ancestrais como parceiros, tanto pela condição feminina quanto por serem negras, seguindo caminhos de lutas e de dores, compartilhados nas personagens femininas.

Para Duarte (2013, p. 151), Conceição Evaristo é a expressão do “brutalismo poético”. Suas narrativas transitam por espaços marcados pela delicadeza de uma linguagem subjetiva, e porque não dizer poética, para compor um universo feminino ao mesmo tempo em que não nega uma realidade cruel enfrentada pela mulher negra.

Desde contos como “Di Lixão”, “Maria”, “Ana Davenga”, “Olhos d’água” ou os romances Ponciá Vicêncio (2003) e Becos da memória (2006), até as narrativas presentes em *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011), a autora vem firmando um estilo em que se nota a mão da poetisa a trançar linhas e contornos dos enredos. Em sua ficção, momentos da mais intensa candura são quebrados pela irrupção repentina da violência, tanto física quanto simbólica. E, ao contrário do que se vê em muitos autores, não busca Evaristo amenizar ou adocicar a dureza de um cotidiano marcado pelo tratamento o mais das vezes desumano de que são vítimas seus personagens (Duarte, 2013, p. 151).

É importante destacar que as obras de Conceição Evaristo remetem às origens da cultura negra para relatar, registrar e documentar, através da voz de escritora negra, militante, poeta e crítica literária, a trajetória histórico-social dos afrodescendentes no Brasil no sentido de reafirmar a sua ancestralidade.

A escrivência de Conceição Evaristo remete às memórias não somente sobre uma pessoa ou autor, mas sobre o coletivo de pessoas e experiências de vida marcadas de resistências, cujas vozes ecoam a necessidade de existir e resistir numa sociedade racista e misógina, como a brasileira.

Dessa forma, não prevalece um indivíduo, mas sim um coletivo em ação, com vistas a um lugar de fala, que é primordial no processo de descolonização do saber. A narrativa evaristiana retira das escritoras negras brasileiras contemporâneas, que problematizam em

suas narrativas questões relativas a gênero e etnia, sua própria experiência, com a intenção de preservar e perpetuar a memória, buscando sua ressignificação a cada novo contexto, o que torna o projeto da autora um elemento impulsionador de subjetividades e enfrentamentos.

O lugar de fala remete à ideia de o indivíduo estar dentro do circuito dos afetos gerados pelas relações sociais, já o pertencimento étnico se expressa por meio dos símbolos identitários que são os marcadores de diferença do grupo. É a voz de autoridade discursiva daqueles que vivem em seus corpos as injustiças sociais.

Cada voz negra presente no texto literário, autor e personagem, constitui o sentimento e a noção de pertencimento desse universo comum entre eles, por partilharem experiências proporcionadas pela condição de sua existência e pelo desejo comum de transformação de uma realidade marcada pelo racismo e pelo silenciamento. Por isso, é importante compreender a literatura como um espaço especial de legitimação social.

3.2. A IMPORTÂNCIA DA NARRATIVA NEGRA NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS SUJEITOS

No Brasil, após o processo de independência, a necessidade de se fazer uma literatura diferente da literatura de Portugal foi fortemente alimentada por propósitos políticos vigentes da época, com o objetivo de constituir a identidade nacional brasileira.

Silva, Hall e Woodward (2000, p. 96-97) afirma:

Podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo, ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representações. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Nesta concepção de identidade, damos atenção aos elementos discursivos e narrativos da identidade, e aí percebemos a relação da identidade com a cultura, conjunto de capital simbólico que representa as ideologias norteadoras de uma sociedade. Por tal motivo, identidade e cultura desencadeiam em um terceiro ponto: a representação.

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas, cujos sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões do tipo quem eu sou e o que eu poderia ser. A representação inclui as práticas de significação e como estas são produzidas ao nos posicionarmos como sujeito.

São os significados produzidos pelas representações que dão sentido às experiências humanas e a sua formação. Assim, a identidade cultural forma-se a partir de e através de processo diferenciador. Silva (2000, p. 82) define:

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e sobre quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”.

O processo de construção identitária ocorre pela influência de significações simbólicas criadas por grupos sociais, ou seja, o resultado do processo de socialização. Hall (2006, p. 9) apresenta o conceito do que denomina “Identidades culturais como aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais”.

Em todas as esferas da sociedade, o caráter identitário, seja individual ou coletivo, reflete no fazer humano, inclusive na produção artística. Esta questão se confirma na produção literária.

Os escritores do século XIX, como José de Alencar, se voltaram para a produção de uma literatura que representasse o povo, a sua cultura e sua formação histórica. A partir do Romantismo, houve uma preocupação em constituir uma identidade brasileira. No entanto, tal discurso, sobre a tríade étnica negros, indígenas e brancos, não necessariamente nessa ordem, minimizava ou negligenciava a presença dos afrodescendentes e sua cultura nas representações nacionais.

Observando o processo histórico de formação da sociedade brasileira escravocrata e influenciada pela cultura do colonizador, representada pela elite nacional, a produção literária fez com que a figura do negro não tivesse reconhecimento social nem participação nas artes literárias, com o devido valor e respeito.

A identidade nacional pode ser compreendida como a condição social de um indivíduo e que sintetiza um conjunto de sentimentos patrióticos, os quais o fazem sentir-se identificado e de fazer parte integrante de uma ou mais nações e com suas culturas.

Para Hall (2006, p. 51), “As identidades nacionais das quais fazemos parte não estão impressas em nosso gene, mas se constituem a partir das culturas nacionais”. Nesse sentido, a identidade nacional é formada e transformada a partir da representação de uma cultura nacional.

Ainda, segundo Hall (2006, p. 56), “Essas identidades são múltiplas (étnica, racial, linguística, religiosa, nacional, de gênero, de classe, entre outras) e podem ser alteradas no tempo e no espaço, de forma gradual e por intermédio de processos inconscientes”. Nesse sentido, para a formação identitária, faz-se necessária a relação estabelecida entre sujeito e sociedade, quanto à própria identidade e a identificação feita pelos outros.

Sobre a identidade negra, é possível observar um cenário bastante complexo, sobretudo em um país como o Brasil, marcado pela miscigenação. Segundo Munanga (2004, p. 11), “A questão da identidade do negro é um processo doloroso”, especialmente em uma sociedade como a nossa que desqualificou, em toda a sua trajetória histórica e formação social, a cultura africana.

É importante compreender que o reconhecimento da formação histórica de um povo é fundamental para a construção da sua identidade. Nesse processo de formação identitária, destaca-se, ainda, o reconhecimento da ancestralidade africana e da percepção da África como local de origem comum. Para Santos (2012), “Nenhuma identidade é construída no isolamento, mas a partir das nossas relações, da cultura que possuímos, da história que carregamos e dos lugares sociais e políticos que ocupamos”.

As narrativas literárias afro-brasileiras atuam como fonte de representação cultural dessa etnia, influenciando na formação identitária do leitor, tanto pelas representações quanto pelas identificações que o leitor faz através das personagens caracterizadas em diferentes perspectivas.

Segundo Dalcastagnè (2005, p. 14):

Reconhecer-se em uma representação artística, ou reconhecer o outro dentro dela, faz parte de um processo de legitimação de identidades, ainda que elas sejam múltiplas. Daí o estranhamento quando determinados grupos sociais desaparecem dentro de uma expressão artística que se fundaria exatamente na pluralidade de perspectivas.

Como um importante instrumento para o reconhecimento da afrodescendência, os textos narrativos escritos por negros e negras reafirmam a luta cotidiana do povo negro contra a discriminação racial e as ações sociais, políticas, culturais e educacionais que desrespeitam e desumanizam o indivíduo negro na sua condição de ser quem é.

Como afirmou Costa (2016, p. 98):

Essas narrativas eram ideologicamente arquitetadas com o objetivo de introjetar na mente das crianças a conduta esperada na fase adulta e garantir a manutenção do

poder e dos privilégios da classe dominante, assim como a estrutura social, marcada pelas desigualdades sociais e econômicas e pelo racismo.

Importante ressaltar que as narrativas negras apresentam ao leitor um universo permeado de situações em que protagonismo das personagens negras se sustenta, entre outras coisas, sobre o tripé da discriminação racial, historicamente imposta. Deste modo, o silenciamento anula a resistência e a luta, por exemplo, das mulheres negras e pobres numa sociedade que cultiva, em sua maior parte, o racismo, seja de modo explícito ou velado, e legitima o discurso do colonizador.

Considerando que parte da população brasileira é constituída por mulheres negras com ocupações e papéis sociais, profissionais e chefes de família, pode-se concluir que a sociedade brasileira não conseguiu se desvencilhar das amarras de um silenciamento que é, cotidianamente, tatuado sobre os corpos negros, mantendo inscritas sobre estas vidas/corpos, as cicatrizes e as marcas da escravidão.

O silêncio dos grupos marginalizados – entendidos em sentido amplo, como todos aqueles que vivenciam uma identidade coletiva que recebe valoração negativa da cultura dominante, sejam definidos por sexo, etnia, cor, orientação sexual, posição nas relações de produção, condição física ou outro critério – é coberto por vozes que se sobrepõem a ele, vozes que buscam falar em nome desses grupos, mas também, embora raramente, pode ser quebrado pela produção literária de seus próprios integrantes (Dalcastagnè, 2005, p. 15).

As narrativas negras despertam no coletivo a necessidade de refletir sobre a condição de submissão das personagens negras em todo o processo histórico da sociedade brasileira que reforça os estereótipos e desqualifica as pessoas negras. Representantes negros no protagonismo não são muito encontrados e, quando são, estão quase sempre presos a ambientes predeterminados, na maioria das vezes, em papéis secundários de coadjuvantes ou de vilões.

É importante ressaltar que democratizar a literatura pode ampliar as possibilidades de acesso a essas narrativas negras. O leitor conhecerá as vozes negras que falam, a partir de suas subjetividades, sobre suas experiências de vida, ancestralidade, sentimento de pertencimento e que denunciam as injustiças sofridas pela população negra que luta por condição de igualdade com as demais etnias.

3.3. O TEXTO LITERÁRIO AFRO-BRASILEIRO NA SALA DE AULA: O QUE QUER E O QUE PODE DIZER

A escola é um espaço de interação e sociabilização do saber tanto pedagógico quanto histórico-social, onde se busca desenvolver uma formação crítico-reflexiva no estudante e em todos que fazem parte desse espaço. Desta forma, o ambiente escolar torna-se propício para conhecer a literatura, entre tantos saberes ensinados e aprendidos em sala de aula.

No tocante ao texto literário, é muito importante que o aluno saiba inicialmente o que é literatura, como uma área de conhecimento amplo sobre o mundo, a história e a sociedade. Arte da palavra que reflete realidade e imaginação, capaz de proporcionar ao leitor uma forma de contemplar o universo, o outro e a si mesmo numa perspectiva diferente.

Há vários propósitos para a presença da literatura em sala de aula. O primeiro é que o aluno tem a oportunidade de compreender que a nossa literatura brasileira tem influência da literatura portuguesa, mas que existe uma vertente da literatura que envolve outros povos, outras culturas, que faz parte da nossa formação social e está intrinsecamente relacionada com o processo histórico em que resultou o povo brasileiro.

Outro propósito da literatura em sala de aula está relacionado à presença da África, que é múltipla, em nossas vidas. É importante abordar todos os temas que envolvem a herança africana presente na cultura brasileira como forma de construção identitária. E, a partir daí, apresentar ao aluno a literatura afro-brasileira, uma produção literária feita pelo sujeito negro para abordar questões que envolvem as vidas negras.

A partir deste processo, o aluno negro e a aluna negra poderão se reconhecer no texto literário, numa perspectiva de representatividade enquanto sujeitos negros, que vivem as questões da negritude, desde o silenciamento de suas vozes, a desumanização, o racismo e a condição de vida imposta por uma sociedade racista.

Desta forma, é importante que a escola adote métodos de ensino-aprendizagem que levem em consideração a discussão a respeito das relações étnico-racial dentro do universo escolar. Através desta atitude, os educandos poderão se conscientizar das diferenças raciais, diminuindo, assim, a discriminação e o preconceito racial ainda presentes em nossa sociedade.

Nesse sentido, a literatura corrobora para que os leitores visualizem séculos de racismo estrutural que acarreta o afastamento dos espaços de poder, a marginalização, subalternização, a exclusão do negro nos processos formais de educação e a compreensão das persistentes desigualdades sociais ancoradas no racismo estrutural brasileiro.

De acordo com Barbosa (2002, p. 27), “As relações étnico-raciais são construídas por sujeitos de diferentes grupos, tendo como ponto principal as informações a respeito da diversidade racial, podendo notar suas semelhanças e firmando um sentimento de pertencimento racial”.

Nessa perspectiva, a escola precisa abrir espaço para a discussão das relações étnico-raciais em sala de aula, com o objetivo de refletir sobre desigualdades sociais, geradas pela ideologia de existência de seres superiores e inferiores, que culminaram em um cenário de discriminação numa nação que possui a diversidade como marca registrada. Segundo Lima (2015, p. 18) “Nossa formação escolar ensina pouco, ou quase nada, a respeito da nossa diversidade cultural”. A escola é uma instituição cultural que transmite, por meio da educação formal, os signos das representações culturais e a formação identitária.

Dessa forma, a escola é um dos espaços em que a cultura é aprendida, além de possuir o poder de valorizar ou estigmatizar determinadas formações culturais. Assim, a presença da cultura e identidade negra na escola é fundamental para garantir a sensação de representação/pertencimento àquele espaço.

Segundo Candau e Moreira (2003, p. 160):

A escola é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade.

A educação escolar é elevada a outro patamar, colocando a formação de professores e professoras em perspectiva que se diferencia do privilégio, apenas aos conhecimentos formais, sem desprezá-los, mas sim, os colocando na intersecção de uma formação integral e mais integrada dos indivíduos ao real contexto histórico-social.

A educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-la para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são com suas características próprias e individualizadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania (Lopes, 2005, p. 189).

A literatura afro-brasileira é muito importante para a formação humana e intelectual do estudante, uma vez que ele poderá conhecer textos de autores negros e autoras negras desde o século XIX que abordavam, numa linguagem literária, o panorama de uma sociedade escravocrata que cerceava todo tipo de direito aos negros e negras da época. No entanto, essas

vozes não se calaram mesmo sofrendo todo tipo de discriminação por causa da cor da pele e outros traços fenotípicos.

Obras, como de Solano Trindade, Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Cristiane Sobral e Jarid Arraes, devem ser apresentadas para que o estudante compreenda que, apesar de essas vozes negras citadas fazerem de seus textos relatos sobre a condição de vida de descendentes de escravizados, suas obras falam de luta, de resistência e de denúncia contra estereótipos de passividade e submissão.

Como a escola também é um ambiente em que o racismo se faz presente, é de grande importância o incentivo à leitura de obras literárias afro-brasileiras, para que o aluno, junto com o professor, se aproprie de um discurso de combate ao racismo e às discriminações presentes na escola e na sociedade como um todo; além do respeito às diferentes culturas, identidades e singularidades, fator determinante para a construção de uma sociedade igualitária.

Para Munanga (2005), “A educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que lhes foram introjetado neles pela cultura racista na qual foram socializados”. Assim, a literatura afro-brasileira no cotidiano escolar contribui significativamente para romper com os modelos de representações que inferiorizam e depreciam os negros e suas culturas.

o que é negado em nossa formação cultural acaba, igualmente, sendo negado na escola, que passa a difundir a cultura considerada hegemônica: a imposição cultural de origem eurocêntrica passa pela abordagem curricular da escola básica e faz com que grupos e povos, dentre estes os/as negros/as, fiquem invisibilizados e inferiorizados, porque submetidos a padrões hegemônicos, geralmente considerados como os únicos a serem valorizados (Lima, 2015, p. 24).

Diante de múltiplas identidades étnico-raciais que habitam o âmbito escolar, torna-se inviável o silenciamento por parte da prática pedagógica de fenômenos discriminatórios. A escola é um ambiente de grande complexidade, no entanto, ela tem o dever de combater o racismo e todo tipo de violência praticada contra alunos e alunas afrodescendentes.

Por conseguinte, as obras literárias podem motivar relações étnico-raciais igualitárias que permitam a apropriação, pelas crianças negras e também não-negras, do legado histórico-cultural africano e afro-brasileiro, o combate ao racismo e às discriminações presentes na escola e na sociedade como um todo, além do respeito às diferentes culturas, identidades e singularidades.

O literário possibilita a formação de um leitor crítico capaz ocupar-se do negro das lutas contra os mecanismos de opressão históricos (escravidão, violências e exclusão social) e a literatura se mostra como um ato de resistência. A busca da introdução desse literário na sala de aula conduz ao questionamento sobre o lugar do negro no sistema educacional. Com isso, é pretendido que o leitor compreenda a literatura como um espaço de poder, inclusive político.

3.4. OS CAMINHOS QUE APONTAM AS LEIS Nº 10.639/2003 E Nº 11.645/2008

Ensinar a literatura afro-brasileira nas escolas de educação básica é refletir a respeito da história do povo negro e da escravidão no Brasil. Assim, a literatura afro-brasileira, somada aos grupos organizados pelos movimentos negros de resistência, é um instrumento norteador na luta contra as injustiças sofridas pelos escravizados e seus descendentes.

Na literatura canônica, uma personagem negra, na maioria das obras, não assume o protagonismo. Os papéis que lhes são atribuídos são de subalternidade, de submissão, de inferioridade perante os brancos, como legado da história da colonização, da escravização, da humilhação que os antepassados sofreram ao longo de séculos. Tanto o preconceito quanto a discriminação têm consequências nefastas para a sociedade brasileira.

Esta realidade já não mais tolerada por uma camada da sociedade brasileira precisava ser colocada em debate, com o intuito de combater, por vias legais, as desigualdades entre representantes de grupos étnicos diferentes. Nessa perspectiva, a escola tem um papel fundamental no processo de percepção da identidade negro-brasileira, sobretudo para promover a reflexão acerca do processo de exclusão enfrentado pela população negra ao longo da história.

Para compreender a necessidade de ser criada uma lei com o objetivo de obrigar a escola a ensinar sobre as nossas origens, é preciso retornar às leis anteriores que regiam o sistema educacional no Brasil. Mas, por que leis como essa são importantes? Para o combate ao racismo através da educação. No ensino regular, a cultura do branco sempre foi valorizada em comparação à cultura africana. Isso faz com que a história se perca e, em muitos casos, seja contada de forma distorcida.

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, foi um dos registros mais contundentes de como foi excludente e doloroso o caminho percorrido pelo sistema educacional no Brasil. Esta lei estabelecia que, nas escolas públicas do país, não seriam admitidos escravizados. Além disso, indicava que a previsão de instrução para adultos negros

dependia da disponibilidade de professores (Brasil, 1854). Muitos anos depois, o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, instituiu que os negros só poderiam estudar no período noturno. Diversas estratégias foram montadas, então, no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos espaços escolares.

Desta forma, era evidente que a educação brasileira era um projeto político de manutenção de um sistema escravista, racista e de exploração da população negra brasileira, projeto este pensado e executado por uma classe social predominantemente branca e elitizada.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2004), as políticas de ações afirmativas passaram, ao longo da história, por diversos avanços. Segundo essas diretrizes, desde a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil buscou efetivar a condição de um Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana.

No entanto, ainda vivemos uma realidade marcada por posicionamentos preconceituosos, por racismo e discriminação do povo negro, que enfrenta dificuldades para o acesso e permanência nas escolas. O povo negro sempre lutou por espaço e pertencimento, havendo, neste período, um apelo da população preta em defesa do Ensino da História e Cultura Negra na escola.

Em 1996, foi sancionada a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), cujos 92 artigos abordam temas variados de normativas sobre a educação do Brasil, evidenciando a democratização do ensino de qualidade a todos e a todas (Brasil, 1996). Assim, a LDBEN passou a ser considerada a lei maior que rege a educação no Brasil.

Anos mais tarde, em março de 2003, depois de forte pressão de grupos de representação negra, engajamento dos movimentos sociais e da demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, o governo federal sancionou a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que altera a LDBEN e estabelece as Diretrizes Curriculares para a sua implementação, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da Cultura e História da África e dos africanos e afro-brasileiros.

A implantação dessa lei desconstrói preconceitos que perpetuam durante muito tempo na sociedade brasileira e nada melhor que a educação, como ferramenta, para construir uma sociedade muito mais justa e igualitária. Neste sentido, a literatura afro-brasileira é indispensável para a formação dessa consciência na escola ao desvelar as raízes da ideia de branqueamento da sociedade e do apagamento estratégico da cultura afro-brasileira. Assim, tanto a literatura quanto as atividades correlacionadas à leitura no ambiente de ensino podem,

efetivamente, contribuir para o processo de percepção/construção da identidade negro-brasileira.

Em 10 de março de 2008, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, foi promulgada a Lei de nº 11.645, que altera a LDBEN, tornando obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Indígena no currículo oficial da rede de ensino, com o objetivo de valorizar a diversidade no ensino.

O cumprimento desta lei permite o desenvolvimento de ações que ajudam no processo de reconhecimento e valorização das pluralidades culturais existentes no nosso país, promovendo a alteridade e a construção da cidadania no ambiente escolar. Por isso, a importância da escola no sentido de realizar estudos sobre os grupos étnicos que muito foram esquecidos ou não respeitados pela sociedade brasileira e também no âmbito educacional.

A Lei de nº 11.645/2008 foi criada para diminuir as ideias preconceituosas e estereotipadas em relação às comunidades indígenas, apresentando a necessidade de uma construção da história étnica de nosso povo destacando os diferentes povos e as ações culturais existentes que nos influenciou. É preciso refletir sobre o modo reduzido e tendencioso com que tem sido abordada a história dos povos indígenas, cuidando para que o ensino seja pautado na compreensão de que o Brasil é um país de múltiplas etnias e de constituição pluricultural.

Em termos de efetividade, a lei ainda precisa ser cumprida com rigor. Muitas vezes, as instituições de ensino não estão atentas para perceber a cultura das comunidades indígenas até chegar o dia do folclore ou 19 de abril, muito menos ofertar textos literários de autoria indígena. Desse modo, as escolas deverão introduzir em seus currículos os conhecimentos, os saberes, os modos de vida e a organização social dos povos indígenas, sendo capazes de educar cidadãos conscientes de seu pertencimento étnico-racial.

O cumprimento das referidas leis ainda não é efetivado na sua plenitude em decorrência da ausência de políticas públicas que viabilizem um cenário no qual o que rege nas leis seja, de fato, posto em prática em todo o território brasileiro. A promulgação da Lei nº 10.639/03 é uma conquista da sociedade como um todo, principalmente da comunidade negra por espaço, visibilidade e representatividade, o que levou a publicações e, por conseguinte, a leituras de textos da literatura afro-brasileira.

A aplicação das leis 10.639/03 e 10.645/08, nas mais diversas disciplinas escolares, deveriam evocar conhecimentos que desconstruíssem tais estereótipos e promovessem o encontro desses estudantes com as matrizes culturais que nos constituem como povo. Em

última instância, esses conhecimentos deveriam criar uma ideia de pertencimento e orgulho em relação a uma história que extrapola os quinhentos e poucos anos do Brasil colonizado.

Apesar da trajetória percorrida e dos bons resultados que já reverberam na sociedade, ainda não é possível pensar em uma situação equilibrada no que se refere ao protagonismo desses textos literários no cenário social brasileiro, mesmo em se tratando de um país cuja população é majoritariamente negra.

Outro fator muito importante a ser considerado e que interfere no cumprimento das leis é a falta de formação pedagógica do professor para trabalhar a diversidade em sala de aula. No tocante a esta questão, é importante ressaltar que as licenciaturas reavaliem os seus currículos de modo que possam efetivamente garantir na formação do professor que irá para sala de aula, conhecimento não só da Lei, mas como trabalhar com as temáticas citadas na lei.

Gomes (2012, p. p. 24-25) menciona:

A implementação da Lei nº 10.639/03 depende não apenas de ações e políticas intersetoriais, articulação com a comunidade e com os movimentos sociais, mudança nos currículos das Licenciaturas e da Pedagogia, mas também de regulamentação e normatização no âmbito estadual e municipal, de formação inicial, continuada e em serviço dos profissionais da educação e gestores(as) do sistema de ensino e das escolas.

Nesta perspectiva, projetos com objetivos bem elaborados e articulados precisam ser executados para que se cumpra a lei, atentando para o caráter de urgência que exigem as questões étnico-raciais, tão fortemente observadas dentro das escolas. É muito importante que o professor tenha a formação adequada para ser o agente do processo de enfrentamento do discurso e postura racistas e intolerantes que sofrem os alunos e o próprio docente.

É preciso dar atenção ao material didático ofertado ao aluno, que não contempla o estudo dos referidos grupos étnicos. O livro didático do estudante pouco ou nada tem de apresentação de produção literária negra ou afro-brasileira, bem como textos que configuram a literatura indígena. Importante destacar que tornar as obras literárias de origem negra e indígena acessíveis ao aluno em sala de aula traz enormes contribuições para a sua formação e o fortalecimento de uma educação antirracista.

Para fazer um trabalho pedagógico efetivo que contemplem as leis 10.639/03 e 11.645/2008, é necessário ultrapassar as práticas superficiais e pontuais, frequentemente, desenvolvidas nas escolas, que muitas vezes são equivocadas e de nada contribuem para discutir racismo estrutural e, conseqüentemente, privilégios de grupos étnicos diferentes de negros e indígenas.

Portanto, a efetivação das referidas leis, fruto do processo democrático de reivindicação por direitos de igualdade para os negros e indígenas, precisa garantir no ambiente escolar e na sala de aula o papel privilegiado do discurso literário que luta por visibilidade para os que foram subalternizados socialmente.

4. PROJETO DE INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA – “REPRESENTATIVIDADE E PERTENCIMENTO: VOZES NEGRAS ECOAM ENTRE OS ESTUDANTES DO 8ºANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”

Esta seção aborda o projeto de intervenção pedagógica como um conjunto organizado de estratégias desenvolvidas com o objetivo de intervir de maneira planejada e eficaz no processo de ensino e de aprendizagem e promover um ambiente propício para tal, de forma mais efetiva e adaptada às necessidades de cada estudante.

Com a implementação das leis 10. 639/2003 e 11. 645/2008, a escola tem se deparado com grandes desafios, devido à necessidade de colocar em prática estratégias que impulsionam as ações educativas, no sentido de efetivar percursos cada vez mais alinhados às questões étnico-raciais.

No que diz respeito à prática de um letramento literário, a Literatura Afro-brasileira possibilita a realização de ações pedagógicas voltadas para a formação de leitores críticos numa perspectiva de contribuir para a construção identitária étnico-racial dos estudantes e das estudantes da Educação Básica e de combater o racismo no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, o projeto de intervenção pedagógica pode contribuir com o letramento literário dos alunos e alunas do 8º Ano do Ensino Fundamental, por apresentar atividades e estratégias de abordagem das temáticas ligadas às relações étnico-raciais, com vistas na formação de condutas emancipatória e antirracista.

É importante destacar que o Projeto de intervenção pedagógica “Representatividade e pertencimento: vozes negras ecoam entre os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental” reforça a importância do estudo de literatura enquanto acontecimento social, como instrumento de reflexão, em especial a Literatura Afro-brasileira, por estimular o sentimento de pertencimento étnico-racial, o reconhecimento da ancestralidade e formação antirracista dos sujeitos.

A literatura negra e afro-brasileira muito contribui para a ressignificação dos lugares e identidades dos sujeitos no ambiente escolar, justamente por ser um espaço social que manifesta cada vez mais posturas racistas. Educadores e educandos serão chamados a se envolver com a Literatura Afro-brasileira de um modo diferente, com perspectiva de valorização do sujeito negro, de respeito à suas origens e histórias e lugar de fala.

Além disso, o professor tem a oportunidade de revisitar sua prática pedagógica e sua percepção sobre o educando, arriscando novas estratégias e abordagens a partir do texto literário. A sua aplicação em sala de aula proporcionará aos educandos um processo de

construção de valores emancipatórios, onde suas experiências farão parte do processo de aprendizagem, ao se expressarem a partir do contato com os contos que serão estudados, através do letramento literário.

As ações propostas pelo projeto de intervenção citado anteriormente são sistematizadas a partir de uma sequência didática estruturada em quatro etapas, onde serão estudados textos do gênero conto, que dialogam com a realidade de muitos alunos e alunas. As etapas, conectadas entre si, propõem-se a criar um circuito coerente de leituras e atividades que culminará com a expressão do próprio educando através da escrita literária.

A sequência didática é uma ferramenta pedagógica planejada para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, e organizada de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar, envolvendo atividades de aprendizagem e avaliação que permitem que o professor e a professora possam intervir nas atividades elaboradas, introduzir mudanças ou novas atividades para aperfeiçoar sua aula e torná-la facilitadora no processo da aprendizagem.

Segundo Zabala (1998, p. 18), a sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelo professor como pelos alunos”. Dessa forma, a sequência didática apresenta conteúdos, recursos didáticos, a estruturação ou estratégias didáticas utilizadas pelo professor, além de traçar um percurso de estudos que envolvem leitura e escrita, que culmina na expressão autoral do educando, a partir das experiências pessoais e coletivas, como resultado do exercício do letramento literário.

É importante destacar que a sequência didática explora quatro contos: “Marrom-escuro, marrom-claro”, de Jarid Arraes, da sua obra *Redemoinho em dia quente*; “Maria”, conto de Conceição Evaristo, da sua obra *Olhos d'água*; “Memórias” e “Pixaim”, de Cristiane Sobral. Sua execução é direcionada para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, durante as aulas de língua portuguesa, em diferentes espaços do ambiente escolar como sala de aula, sala de recursos audiovisuais, refeitório, biblioteca e área verde. Sua duração é de trinta aulas de cinquenta minutos.

4.1. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Representatividade e pertencimento: vozes negras ecoam entre os estudantes do 8º ano do
Ensino Fundamental

Esta sequência didática foi elaborada para ser aplicada em uma turma do 8º Ano do Ensino Fundamental, do Colégio Estadual José Ferreira Pinto, em Feira de Santana, Bahia. O

nome desta unidade escolar é uma homenagem ao ex-vereador feirense José Ferreira Pinto, responsável pela sua construção em 1985, que beneficiou uma parcela da comunidade periférica da cidade.

O Colégio Estadual José Ferreira Pinto é uma escola de grande porte, atendendo a uma comunidade bastante diversificada, ou seja, alunos de alguns distritos próximos, de bairros vizinhos e também do próprio Conjunto Feira VI, no bairro do Campo Limpo. Atualmente, o conjunto é constituído, em sua maioria, por residências universitárias, por ser próximo à UEFS¹.

A escola é composta por um quadro de quarenta e seis professores efetivos, duas coordenadoras, duas vice-diretoras e o diretor geral. O número de alunos matriculados é de mil e trezentos e setenta e cinco alunos. No entanto, a frequência regular dos alunos é de mil e trezentos e três alunos.

Sua estrutura física é composta de diferentes ambientes que contribuem para a aprendizagem, sociabilidade e recreação dos alunos, com o objetivo de fortalecer as relações sociais entre as pessoas da comunidade escolar e os moradores do bairro. São dezenove salas de aula, biblioteca, laboratório de ciências, sala de vídeo, sala de AEE², quadra poliesportiva, refeitório, sala de coordenação, de professores e sala de reprodução gráfica.

Figura 1 – Sala de aula



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

¹ Universidade Estadual de Feira de Santana.

² Atendimento Educacional Especializado.

Figura 2 – Área de circulação e acesso às salas de aula



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

Figura 3 - Sala de aula



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

Figura 4 – Quadra poliesportiva



Fonte: acervo pessoal da professora- pesquisadora

Figura 5- Pátio de entrada da escola



Fonte: acervo pessoal da professora- pesquisadora

Figura 6 – Área verde - jardim



Fonte: acervo pessoal da professora- pesquisadora

Figura 7 – Sala de Recursos Audiovisuais



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

Figura 8 - Biblioteca



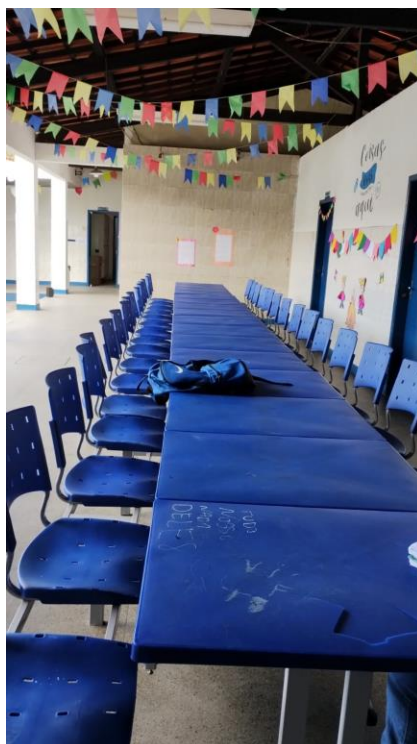
Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

Figura 9 – Beach Tennis



Fonte: acervo pessoal da professora- pesquisadora

Figura 10 - Refeitório



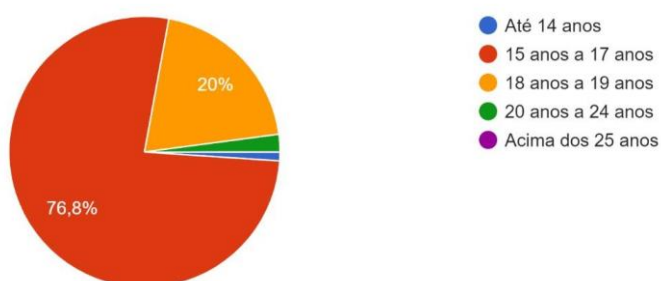
Fonte: acervo pessoal da professora- pesquisadora

O quadro de estudantes é formado predominantemente por alunos negros e alunas negras, seguidos de pardos e brancos e, em número menor, indígenas. Entre professores e professoras, predominam os pardos, seguidos de brancos. Em menor número, professores negros e professoras negras.

Realidade do Colégio Estadual José Ferreira Pinto ³ - 2023

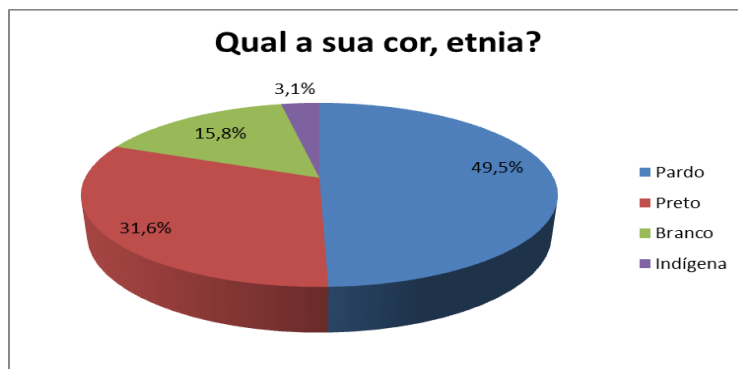
FAIXA ETÁRIA - IDADE

95 respostas



76,8% dos nossos alunos têm entre 15 a 17 anos; E 20% entre 18 e 19 anos

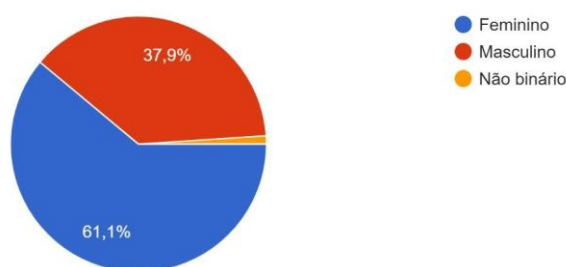
³ Esses dados são resultados de levantamento realizado em maio de 2023 pelos professores efetivos do Colégio Estadual José Ferreira Pinto e utilizados no curso de qualificação profissional oferecido pela Secretaria de Educação da Bahia.



Em relação à cor, etnia: a enquete foi realizada com 95 estudantes.

- 49,5% se declaram pardos;
- 31,6% se declaram pretos;
- 15,8% se declaram brancos;
- 3,1 % se declaram indígenas.

Qual o seu gênero?
95 respostas



Em relação ao gênero, temos 61,1% do gênero feminino; 37,9% do gênero masculino; 1,1% se definem como não binário.

Este recorte é muito importante para a execução desta sequência didática, uma vez que o PPP do CEJFP⁴ contempla no currículo das áreas de conhecimento e respaldado nas leis federais 10.639/03 e 11.645/08 a obrigatoriedade dessa temática, promovendo ações para problematizar, discutir, refletir, produzir, valorizar e respeitar as diferenças raciais dos povos em âmbito global e local e no próprio ambiente escolar.

Dentre algumas estratégias utilizadas para abordar as relações étnico-raciais no currículo escolar, especialmente nas disciplinas de humanas e linguagens, a escola realiza um projeto interdisciplinar que culmina no mês de novembro, para promover a leitura da história do universo africano e indígena, suas culturas e os reflexos sobre a vida dos afro-brasileiros e indígenas. Esta ação propõe, ainda, uma discussão sobre identidade cultural entre culturas diferentes, construindo uma reflexão acerca do homem, tanto no que abrange a sua

⁴ Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual José Ferreira Pinto.

individualidade, quanto a sua posição no âmbito social e coletivo, além de proporcionar a pesquisa sobre a cultura afro-brasileira e indígena em suas mais variadas manifestações, dentro de uma perspectiva abrangente, ou seja, de modo a entrelaçar todas as áreas do conhecimento.

É um projeto que acontece há vários anos na escola, sempre com muito êxito por conta da identificação dos estudantes com a temática, uma vez que a grande maioria destes é afrodescendente, se constituindo como um projeto permanente, que é revisado e atualizado anualmente, com novo foco a cada edição.

A sequência didática será um valioso recurso pedagógico para abordar a temática proposta a partir do texto literário, gênero conto. Segundo Schenuwly e Dolz (2004, p. 97), “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

A sequência didática explorará quatro contos: “Marrom-escuro, marrom-claro”, de Jarid Arraes, da sua obra *Redemoinho em dia quente*; “Maria”, conto de Conceição Evaristo, da sua obra *Olhos d’água*; “Memórias” e “Pixaim”, de Cristiane Sobral.

4.2. AS ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Público-alvo: alunos do 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual José Ferreira Pinto

Turno: matutino

Espaços: Sala de aula, Sala de vídeo, Refeitório e área verde.

Duração: 30 aulas de 50 minutos.

Professora: Maria Manoela da Silva Cardoso Oliveira

Objetivo geral:

Promover a construção identitária afrodescendente do estudante do 8º Ano do Ensino Fundamental, através do letramento literário.

Objetivos específicos:

1. Refletir sobre o conceito de identidade após a apreciação dos painéis expostos na área comum da escola (refeitório).

2. Discutir em grupo os elementos que compõem a construção da identidade de uma pessoa: suas características físicas, sociais, históricas e culturais.

1ª fase: durante uma semana, toda a comunidade escolar será provocada a apreciar quatro painéis com diferentes ilustrações. Será exposto um painel por dia.

Painel 01: o contorno do corpo humano, com a seguinte pergunta:

Você sabe quem sou eu?

Painel 02: a ilustração do Mapa Mundi, destacando Brasil e África, com a seguinte pergunta:

Você conhece essa história?

Painel 03: imagens de personalidades da ciência, educação, entretenimento, política, sem a devida identificação e com a seguinte pergunta:

Você conhece essas pessoas?

Painel 04: ilustração de duas pessoas com características físicas diferentes, com a seguinte pergunta:

Minha aparência define minha história?

A presença dos painéis na área comum da escola é importante para despertar na comunidade escolar não só a curiosidade sobre o material exposto, como também instigá-la a

responder às perguntas presentes em cada painel. Possivelmente, as discussões ocorrerão de maneira espontânea entre os alunos.

Após a apreciação dos painéis, os alunos do 8º Ano serão convidados para retornar à sala, onde serão recepcionados com a música de Anavitória, “Amarelo, azul e branco⁵”. A professora fará perguntas iniciais sobre a música:

Vocês conhecem essa música e quem a compôs?

Gostam das intérpretes desta música?

2ª fase – 02 aulas: no primeiro momento, a turma será convidada a se organizar em grupos de quatro alunos para uma dinâmica de observação, na qual terão a oportunidade de analisar o colega e elencar traços físicos e personalidade do colega observado. Em seguida, receberão uma ficha para identificação, cujo título é “Formando a minha identidade”. Nesta ficha, constam dados em que os alunos preencherão de acordo com o que foi observado e com a informação que eles julgam saber do colega. No segundo momento, os alunos trocarão seus formulários entre si para averiguar as anotações dos colegas e possíveis discordâncias.

Meu nome é:
Tenho: anos
Nasci em:
Moro à rua:
Minha família é formada por:
Sou uma pessoa:

O terceiro momento será a preparação do painel “É a sua cara e a minha cara”, em que, primeiramente, será discutido o significado da palavra identidade. Nesta atividade, cada grupo receberá um painel com a imagem de um/uma adolescente (um branco e um negro), onde após observação e discussão, os alunos formarão o perfil identitário desses indivíduos: nome, idade, endereço, personalidade, relação familiar, ou seja, todas as informações possíveis que possam constituir a identidade de uma pessoa da faixa etária dos alunos e das alunas envolvidos.

⁵ Composições de Rita Lee e Anavitória em anexo.

Figura 11: Mundo Negro

Fonte: <https://mundonegro.inf.br/sera-que-as-criancas-nascem-racistas>

Esta aula finaliza com a apresentação dos painéis, para que os alunos possam interagir com os demais sobre as personagens criadas por eles, considerando os contextos sociais: escola, bairro, festas, relações de conflitos. Por fim, como avaliação dessa etapa, serão feitos alguns questionamentos para a turma:

1. Após a realização deste momento, reflitam: vocês consideram difícil construir o perfil identitário de uma pessoa? Por quê?
2. Quem se identifica com essas personagens criadas por vocês? Por quê?
4. Quais possíveis conflitos jovens parecidos com essas personagens podem viver?
5. Vocês vivem alguns desses conflitos?
6. Quando vocês se observam no espelho, como se identificam?

Para responder à última pergunta, os alunos serão convidados a compor o cartaz da figura humana sem rosto, confeccionada pela professora, ao som da música “Amarelo, azul e branco”, de Anavitória.

A professora fará a apresentação do Projeto Pedagógico “Representatividade e pertencimento: vozes negras ecoam entre os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental”.

3ª fase – 01 aula: esta fase tem como objetivo apresentar autoras e obras que serão trabalhadas nesta sequência didática.

Esta etapa constará da apresentação das escritoras de Literatura afro-brasileira e as obras que serão lidas nesta sequência didática na Sala de Vídeo da escola. Os alunos receberão o material de leitura completo com os contos citados na sequência didática.

Figura 12 - Jarid Arraes



Fonte: <https://jaridarraes.com/>

Jarid Arraes é uma escritora, cordelista e poeta brasileira, autora dos livros *As Lendas de Dandara*, *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis*, *Um buraco com meu nome* e *Redemoinho em dia quente*. Atualmente vive em São Paulo, onde criou o Clube da Escrita Para Mulheres (Arraes, 2019).

Figura 13 – Capa da obra Redemoinho em dia quente



<https://jaridarraes.com/>

A obra *Redemoinho em dia quente* apresenta narrativas curtas, contos, que abordam o universo de mulheres da região do Cariri, no Ceará, com muito realismo; ao mesmo tempo, o jornalismo literário, a fantasia e as críticas sociais que sempre estão presentes nos contos desta obra.

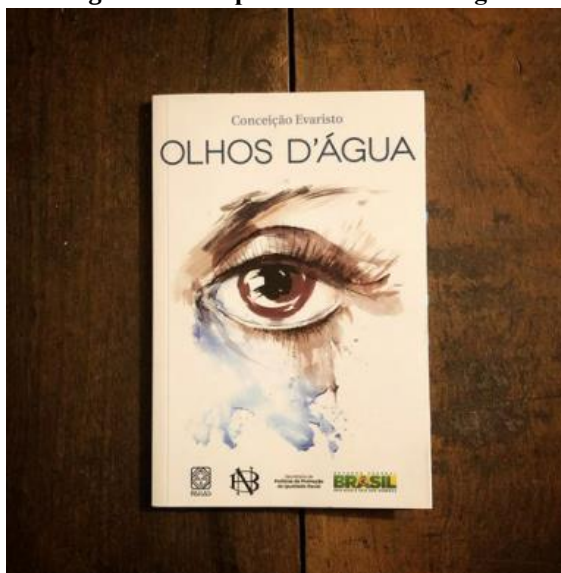
Figura 14 - Conceição Evaristo



Fonte: <https://www.dmtpalestras.com.br/palestrante/concecao-evaristo/>

Linguista e escritora brasileira, agora aposentada, Conceição Evaristo teve uma prolífica carreira como pesquisadora-docente universitária. É uma das mais influentes escritoras do movimento pós-modernista no Brasil, escrevendo nos gêneros da poesia, romance, conto e ensaio (LITERAFRO, 2018).

Figura 15 – Capa da obra Olhos d'água



Fonte: <https://booksterpp.com.br/2019/07/olhos-dagua-de-conceicao-evaristo>

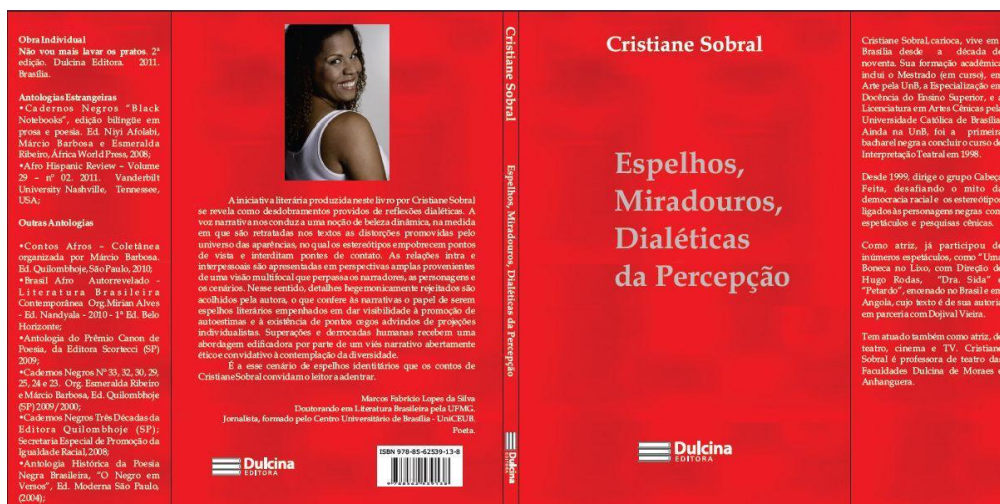
Olhos D'água apresenta 15 diferentes contos, que se entrelaçam ao relatarem a história de mulheres e homens negros que sofreram e sofrem os mais diferentes tipos de violência e depreciação na sociedade, abordando não somente o sofrimento, mas a ideia da ancestralidade e identidade afro-brasileira que perpassa a dura e cruel realidade de seus personagens.

Figura 16 - Cristiane Sobral



Fonte: <https://tribunademinas.com.br/colunas/sala-de-leitura/02-02-2021>

Atriz, escritora e poeta, Cristiane Sobral nasceu no Rio de Janeiro, mas reside em Brasília desde 1990. Foi a primeira atriz negra graduada em Interpretação Teatral pela Universidade de Brasília. Estreou na literatura em 2000, ao publicar textos nos *Cadernos Negros*. Entre seus trabalhos estão os livros: *Não vou mais lavar os pratos* (Sobral, 2010) e *Só por hoje vou deixar o meu cabelo em paz* (Sobral, 2014), além do volume de contos *Espelhos, miradouros, dialéticas da percepção* (Sobral, 2011).

Figura 17 – Capa da obra *Espelhos, miradouros, dialéticas da percepção*.

Fonte: <https://cristianesobral.blogspot.com/2012/01/texto-de-apresentacao-do-livro-espelhos.html>

Esta obra de Cristiane Sobral traz uma coletânea com 21 contos com enredos inventivos que abordam a realidade cruel de pessoas vítimas de racismo e da desigualdade social. Superações e derrocadas humanas recebem uma abordagem edificadora através de um viés narrativo permeado de valores éticos e de contemplação à diversidade.

4.2.1. Etapa 1: ouvir. Leitura dos contos “Marrom-escuro, marrom-claro”, de Jarid Arraes, da sua obra *Redemoinho em dia quente*; “Maria”, de Conceição Evaristo, da sua obra *Olhos d’água*; e “Memórias” e “Pixaim”, de Cristiane Sobral

Objetivos específicos:

1. Identificar os elementos estruturais do gênero conto através da leitura sistemática das obras selecionadas para a realização desta sequência didática.
 2. Realizar levantamento de informações relevantes nos contos lidos, como o contexto histórico e social, a linguagem e os temas abordados por cada escritora, tipo de discurso, a posição do narrador, enredo e cenário.
- **1ª fase** - 03 aulas: a leitura dos textos será realizada em sala de aula, de acordo com a duração da aula, fora do ambiente escolar como atividade extraclasse e individualmente.
 - **2ª fase** - 02 aulas: no primeiro momento, após a leitura dos quatro contos, os alunos receberão um material didático sobre as características do gênero conto: elementos da narrativa, tipo de discurso, diferentes tipos de conto. No segundo momento, será entregue um formulário para que os alunos possam preenchê-lo com os aspectos de maior relevância em cada conto, no tocante às características do gênero.

4.2.2. Etapa 2: falar. Análise dos contos: da estrutura textual à construção de sentidos

Objetivos específicos:

1. Analisar as personagens dos contos lidos, numa perspectiva social e cultural, através de oficinas.
2. Elaborar um texto do gênero conto de acordo com as orientações dadas pela professora;
3. Proporcionar aos alunos espaços de protagonismo e autoria dos seus textos literários.

1ª fase - 01 aula: no primeiro momento, os alunos participarão de uma roda de conversa para discutir sobre os contos lidos. A professora mediará a roda de conversa, através de questionamentos:

- a) Dos quatro contos que vocês leram, qual foi o mais difícil de compreender o enredo? Por quê?
- b) Qual personagem vocês consideram mais marcante? Por quê?
- c) Existem semelhanças entre os contos que vocês leram? Quais?
- d) Vocês se identificaram com alguma situação presente nas histórias contadas pelas escritoras negras?
- e) Quais temas são abordados nos contos que vocês consideram relevantes? Por quê?

2ª fase – 04 aulas: nesta etapa, serão realizadas quatro oficinas para que os alunos possam estudar os contos individualmente.

1ª Oficina – Tema: Palavras e sentimentos.

Carga-horária: 02 aulas de 50 minutos

- **O objetivo** desta oficina é discutir os valores e sentimentos abordados no conto “Marrom-escuro, marrom-claro”, de Jarid Arraes, que podem interferir nas relações humanas.
- **A metodologia** adotada nesta oficina será, após a leitura do texto e roda de conversa, ambas realizadas anteriormente, à confecção de um mural para ilustrar o conto utilizando revistas e material gráfico, dando destaque às situações vividas pelas personagens. No cartaz, constarão as palavras **DESIGUALDADE SOCIAL**, **AUTOESTIMA**, **AMIZADE** e **PRECONCEITO RACIAL** para relacioná-las com as ilustrações escolhidas pela turma, que retratam o conto.
- Os alunos e as alunas assistirão ao vídeo “Tour pelo meu rosto”, ⁶de Gabi Oliveira. O vídeo aborda questões, como autoaceitação e autoestima do jovem negro e da jovem negra.
- **A avaliação** desta oficina será a participação oral dos alunos e das alunas, apresentando suas conclusões sobre o conto, o mural e o vídeo.
- **Os recursos** utilizados nesta oficina serão papel metro, revistas, cola, tesoura, caneta hidrocor, TV Smart, notebook e internet.

2ª Oficina – Tema: As Marias que conhecemos.

Carga-horária: 02 aulas de 50 minutos.

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=CEOvCHPvvis>

O objetivo desta oficina é promover uma reflexão crítica sobre o conto “Maria”, de Conceição Evaristo e interação entre os grupos no sentido de escuta do outro.

A metodologia utilizada será pautada no trabalho em duplas para que respondam às perguntas sobre a personagem Maria:

Maria trabalha de quê?
 Onde ela mora?
 Ela concluiu os estudos?
 Ela é, ou já foi casada?
 Ela tem filhos? Se sim, Quantos? Ela tem carro?
 Como ela se locomove para o trabalho?
 Como é a rotina de Maria?
 Vocês conseguem relacionar parte dessa história com alguma história real que conheçam ou situação que já vivenciaram?

A professora, após a atividade anterior, fará a exposição do documentário de Daniely Lima, “Mulher negra na sociedade: uma problematização necessária”.⁷

Os alunos farão oralmente uma relação entre o conto “Maria” e o documentário assistido e sistematizaram suas conclusões sobre o conto a partir do seguinte quadro que será entregue a cada dupla de alunos.

Fatos ocasionados por questões raciais que determinaram o clímax.	
Fatos ocasionados por questões de classe que influenciaram o conflito.	
Fatos ocasionados por questões de gênero que determinaram o desfecho.	

A avaliação desta oficina será a participação oral dos alunos e das alunas, bem como o preenchimento do quadro de atividade escrita corretamente.

Os recursos utilizados nesta oficina serão papel impresso com as atividades (perguntas sobre o conto e quadro), TV Smart, notebook e internet.

3ª Oficina – Tema: Meu cabelo sou eu!

Carga-horária: 02 aulas de 50 minutos

⁷<https://www.youtube.com/watch?v=0xWrOpVQRpA>

O objetivo desta oficina é promover um momento de reflexão entre os estudantes sobre as formas de se constituir a identidade de uma pessoa por suas características físicas, sua história e suas raízes.

A metodologia adotada nesta oficina será a pesquisa em grupo com material didático complementar como dicionários e internet. Os alunos do 8º ano farão uma pesquisa escrita em dicionários da língua portuguesa sobre o significado das palavras PIXAIM, CRESPO e CARAPINHA, ou de outro termo do conhecimento deles que se refere ao cabelo do afro descendente para relacionar com o conto.

Em seguida, assistirão ao documentário de Gabriela Rocha, *O Teu Cabelo Não Nega*⁸, para analisar o comportamento da personagem sobre o drama enfrentado por ter cabelo crespo. Em seguida, responderão às seguintes perguntas:

1. Você poderia descrever seu cabelo? É parecido com o cabelo de alguém da sua família?
2. Você já viveu uma situação constrangedora por causa do seu cabelo ou já presenciou uma situação parecida com esta?
3. Você gosta do seu cabelo? Mudaria o tipo do seu cabelo?
4. Seu cabelo te define como pessoa?
5. Qual parte do conto foi mais impactante para você?
6. Não respeitar o outro é uma forma de violência? O racismo gera violência? Por quê?

A turma será organizada em equipe de cinco alunos. Cada equipe terá acesso a equipamento tecnológico, notebook ou celular, para pesquisa sobre o espaço do jovem negro e da jovem negra na sociedade.

A avaliação será uma atividade extraclasse: as equipes pesquisarão músicas sobre a importância de respeitar o cabelo crespo e o direito da população negra de ocupar os mais diversos espaços sociais para apresentação em sala de aula.

Os recursos utilizados nesta oficina serão: papel A3, dicionários da língua portuguesa, TV Smart, 5 notebooks (a escola dispõe de 3 equipamentos e a professora, de 2 equipamentos) e internet.

4ª Oficina – Tema: Sabor das memórias.

Carga-horária: 02 aulas de 50 minutos

Os objetivos desta oficina serão: promover um ambiente propício para uma conversa sobre lembranças agradáveis ou ruins que marcam a vida das pessoas; estimular o aluno e a aluna a fazerem relatos de memórias, de forma voluntária, a partir dos relatos da professora.

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=wg6cjQICV4s>

Como **metodologia** adotada para esta oficina será a utilização de um espaço físico diferente da sala de aula para promover momentos e sensações novos nos estudantes. A turma será convidada para a aula na área externa da escola, onde o ambiente será organizado com cadeiras, aparelho de som e música, para que seja um momento de descontração. A professora iniciará com um relato pessoal da sua vida para reforçar o caráter memorialista do conto lido anteriormente. Em seguida, um aluno ou uma aluna fará, voluntariamente, um relato sobre sua vida familiar. Caso ninguém queira participar deste momento, a professora fará uma breve retomada do conto “Memórias”, de Cristiane Sobral, e explicará a importância da literatura afro-brasileira para combater o racismo no ambiente escolar e para o diálogo sobre a construção da identidade afrodescendente da estudante negra e do estudante negro.

Os alunos farão a análise escrita, no caderno de matérias, do conto “Memórias”, a partir das seguintes frases:

1. “alma e inteligência vão além de qualquer cor”.
 2. “...me deu um branco parece a perda total da identidade, algo que, infelizmente, algumas pessoas sentem a vida inteira sem perceber”
 3. “a nossa ancestralidade continuará na memória dos nossos descendentes”.
- As respostas serão compartilhadas oralmente.

No segundo momento, os alunos receberão um material de leitura⁹ sobre as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Após a leitura coletiva, a professora apresentará um painel com ilustração de escritores e escritoras negras da literatura afro-brasileira. Após a leitura e explicação do painel, a professora fará a seguinte pergunta: por que deve existir uma lei para que escolas estudem a história e conteúdos das populações negra e indígena?

Após a explicação da professora sobre as leis e a interação entre os alunos sobre o questionamento anterior, a professora apresentará a proposta de atividade final do projeto: produção de conto sobre racismo, intolerância racial, identidade racial e representatividade. Para concluir esta oficina, os alunos retornarão para a sala de aula com o objetivo de dar início às produções que serão individuais.

A avaliação desta oficina será a participação oral dos estudantes.

Os recursos utilizados nesta oficina serão: material impresso, aparelho de som, papel metro, cavalete de madeira para expor o painel.

⁹ Material de leitura sobre as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 em anexo.

4.2.3. Etapa 3: dialogar. Produção literária de gênero conto

Esta etapa consistirá em quatro fases diferentes. Cada fase será realizada em 02 aulas de 50 minutos:

1ª fase: a produção textual do gênero conto acontecerá em sala de aula, durante as aulas de língua portuguesa. O ambiente será organizado para acolher os alunos e as alunas de forma aconchegante: tapete de EVA no chão e som ambiente para que todos se sintam descontraídos. Em seguida, o professor de Educação Física, convidado pela professora, realizará uma dinâmica de grupo para estimular a relação de respeito, confiança no próximo e empatia.

Os alunos e as alunas envolvidas darão início ao esboço do texto, elaboração até a fase final de composição do texto sob a orientação da professora em todas as etapas. Esta fase demandará doze aulas, o material utilizado será folha A3 e grafite para cada estudante.

2ª fase: após o cumprimento da fase anterior, serão realizadas a leitura e a revisão textual de forma individualizada pela professora junto com o aluno e a aluna que produziu o conto. A correção será necessária para que o aluno possa aprimorar o texto quanto à estrutura, linguagem e também a criatividade. A leitura será importante para que o aluno tenha a oportunidade de refletir sobre a voz presente no seu texto e se alcançou o objetivo desejado.

3ª fase: após conclusão das produções textuais, os alunos terão a oportunidade de realizar uma atividade artística para a ilustração dos contos. Esta atividade artística terá a participação da professora de Artes, que sugerirá técnicas de ilustração da capa do conto escrito pelo aluno e pela aluna. A ilustração ficará a critério do aluno, podendo escolher uma imagem, fotografia, desenho à mão livre¹⁰. Serão disponibilizados folha A3, grafite, lápis de cor, tinta, revistas, tesoura e cola.

4ª fase: os alunos promoverão um momento de divulgação do trabalho realizado pela turma, primeiramente com a apresentação do texto literário elaborado por eles para os colegas da sala, para que estes tenham a oportunidade de conhecer a produção literária dos estudantes os temas abordados por eles, como o preconceito racial e racismo. Este momento será de grande importância para a conscientização e reflexão sobre as questões com as quais os alunos se identificam e se sentem representados. Posteriormente, a apresentação dos textos ocorrerá para outras turmas do Ensino Fundamental, com o objetivo de despertar nos alunos

¹⁰ Nas aulas da disciplina Artes, o desenho livre é a composição de imagem aleatória de próprio punho.

uma postura de respeito às diferenças, como também despertar atitudes positivas que possam representar o estudante negro e a estudante negra no ambiente escolar.

4.2.4. Etapa 4: ecoar. A presença da voz negra na escrita do aluno negro e da aluna negra

Nesta etapa, que acontecerá em duas aulas de 50 minutos, os alunos do 8º ano produzirão um mural de divulgação do evento de lançamento da “Coletânea de Contos Vozes negras ecoam entre os estudantes do Ensino Fundamental”, produzida pelos alunos do 8º ano Ensino Fundamental do Colégio Estadual José Ferreira Pinto. O lançamento da coletânea de contos será a culminância do projeto pedagógico “Representatividade e pertencimento: vozes negras ecoam entre os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental”.

TECNOLOGIAS A SEREM UTILIZADAS: notebook, datashow, TV Smart, celular e internet.

PRODUTO EDUCACIONAL: Coletânea de Contos escritos pela turma do 8º Ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual José Ferreira Pinto

5. REFLEXÕES SOBRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA EM SALA DE AULA: VOZES-CLAMORES DOS ESTUDANTES DO 8ºANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A escola tem influência direta na formação humana de alunos e alunas, para além do carácter pedagógico. Mais do que o simples ato de ensinar e o ato de aprender, é neste ambiente que crianças e adolescentes vivem experiências em contato com o conhecimento e com o outro, convivendo com as mais variadas pessoas de diferentes realidades sociais.

Nessa perspectiva, o fazer pedagógico do professor é uma poderosa ferramenta para envolver alunos e alunas nas mais diversas situações de aprendizagem, dessa forma, contribuindo para a formação humana e intelectual desses estudantes. A sequência didática fortalece o trabalho pedagógico do professor por sistematizar objetivos bem definidos e ações exequíveis.

Uma sequência didática bem elaborada permite ao professor planejar e organizar as atividades de modo a engajar os alunos em experiências significativas com os textos, produções escritas, debates, pesquisas, entre outras atividades, num ambiente de aprendizagem dinâmico e participativo.

No entanto, a ausência de um projeto pedagógico pautado no sujeito aluno/aluna compromete o papel da escola e o que está representa na vida dos estudantes e das estudantes, que buscam compreender os mecanismos sociais nos quais estão inseridos e sua posição nas relações de poder da sociedade, observando marcadores como etnia, gênero e classe.

Este projeto de intervenção pedagógica foi executado com o propósito de proporcionar ao aluno e à aluna do 8º ano do Ensino Fundamental uma experiência significativa com o texto literário, além da leitura prazerosa, a oportunidade para refletir, análise e debater sobre os diferentes temas apresentados nas obras literárias, principalmente sobre as relações étnico-raciais.

Esta seção discorre sobre a execução do projeto de intervenção pedagógica de ressignificação do letramento literário a partir do gênero conto, com vistas para a construção identitária afrodescendente e promoção da educação antirracista no ambiente escolar.

5.1. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Esta subseção discorre sobre a execução do Projeto de intervenção Representatividade e pertencimento: vozes negras ecoam entre alunos do 8ºano do Ensino Fundamental, a partir da

aplicação da sequência didática, enquanto ferramenta pedagógica fundamental para o letramento literário, na qual os estudantes desenvolvem habilidades de leitura, compreensão, interpretação dos textos literários.

O projeto de intervenção pedagógica envolveu os segmentos aluno, professor e funcionário do Colégio estadual José Ferreira Pinto. A seleção criteriosa das obras estudadas e a elaboração de atividades diversificadas para estimular o interesse dos estudantes tiveram como foco a promoção de discussões e reflexões que relacionem a literatura afro-brasileira com a realidade dos alunos.

A divulgação do projeto de intervenção ocorreu inicialmente para o corpo docente da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, em reunião de Atividade Complementar, posteriormente, para o corpo docente das Áreas de Ciências Humanas, Exatas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza.

Em seguida, aconteceu a exposição de painéis para toda a comunidade escolar, com o objetivo de envolver a todos em uma especulação sobre qual evento iria acontecer na escola.

Figura 18- Painel “Você sabe quem sou eu?”



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

Figura 19 – Painel “Você conhece essa história?”



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

Figura 20 – Painel “Você conhece essas pessoas?”



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

Figura 21 – Painel “Minha aparência define minha história?”



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

Os painéis foram expostos separadamente, em dias diferentes, de maneira que despertassem a curiosidade dos alunos e das alunas e provocar possíveis questionamentos acerca da exposição. Sobre o painel 1, por exemplo, mesmo observando as características da imagem, os estudantes constataram que não poderiam identificar a quem pertenceria aquela figura humana, uma vez que não havia elementos materiais para definir etnia, gênero, faixa etária e condição socioeconômica, o que resultaria em falsos julgamentos.

Somente a partir do painel 2, os alunos e as alunas tiveram mais clareza da proposta da exposição realizada nas diferentes áreas de circulação da escola. Esses, no entanto, questionaram a razão pela qual a escola estaria comemorando o Dia da Consciência Negra fora de época, uma vez que a 12ª edição do Novembro Negro, no qual sempre houve a participação da grande maioria dos estudantes, ainda não havia sido planejada pela coordenação pedagógica e nem pelos professores que costumam realizar o referido projeto.

Sobre o painel 3, a reação dos estudantes e das estudantes, por desconhecerem as personalidades negras ilustradas no referido painel, evidencia uma realidade em sala de aula já constatada em virtude da ausência de uma ação pedagógica expressiva que aborde a cultura africana, personalidades afrodescendentes, do passado e da atualidade.

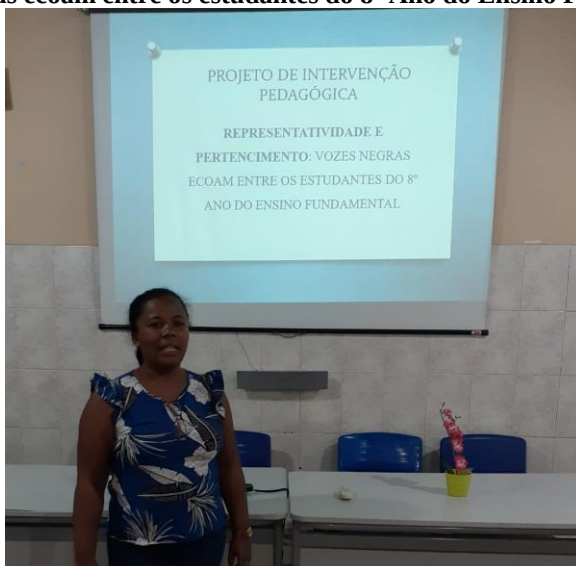
O painel 4 provocou uma movimentação nos pátios da escola porque a grande maioria dos alunos criou diversas possibilidades de narrativas, inferiram, levantaram hipóteses, por

exemplo, um casal de professores, músicos, estrangeiros, até mesmo casal fora da lei. Essas deduções explicitam a forma como a questão da aparência interfere nos julgamentos, ora para valorizar e ascender, ora para depreciar ou desqualificar as personagens do painel 4.

Esta primeira etapa do projeto de intervenção foi de grande importância para mobilizar a comunidade escolar no sentido de provocar uma reflexão sobre a presença e a condição da população negra no ambiente escolar e na sociedade. Diante dos problemas que cercam as relações étnico-raciais e que acontecem cotidianamente dentro dos muros da escola, é necessário centrar esforços na construção de uma ação pedagógica que contribua para a inserção de saberes que explorem a diversidade cultural e racial de nossos aprendizes.

As etapas seguintes foram direcionadas para um público-alvo específico, os alunos e as alunas do 8º Ano, turno matutino para a execução da sequência didática.

Figura 22 – Apresentação do Projeto de Intervenção Pedagógica Representatividade e pertencimento: vozes negras ecoam entre os estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

A apresentação do Projeto de Intervenção Pedagógica **REPRESENTATIVIDADE E PERTENCIMENTO: VOZES NEGRAS ECOAM ENTRE OS ESTUDANTES DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** provocou certa ansiedade entre os alunos e as alunas devido aos temas que seriam abordados e que muitos desses estudantes se sentiam desconfortáveis com as questões levantadas, como o racismo na escola, o conceito de representatividade, pertencimento e a construção identitária afrodescendente dos estudantes e das estudantes.

Ao longo da apresentação, alguns questionamentos foram surgindo, como “o aluno que não é negro, deve participar do projeto?”, “quem é racista, deixa de ser?”, “eu nunca sofri racismo, como eu vou opinar?”, “como eu vou participar do projeto se eu não gosto desse tema?” As respostas também fluíram com naturalidade: o racismo não é um problema só dos negros, e sim de toda a sociedade; falar de combate ao racismo dentro da escola é uma forma de construção afirmativa da identidade étnico-racial dos estudantes afrodescendentes; o racismo gera violência na escolar; combater o racismo é também uma forma de (re)construção da autoestima e da valorização dos alunos e das alunas afrodescendentes. Este diálogo foi de grande importância para a turma porque estes entendem que o racismo está presente na escola, mas não é denunciado e raramente debatido em sala de aula.

Figura 23 – Atividade “É a sua cara e a minha cara”



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

Figura 24 – Apresentação das escritoras da Literatura Afro-brasileira, Conceição Evaristo, Jarid Arraes e Cristiane Sobral



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

Após a etapa de apresentação das autoras, os alunos e as alunas receberam o material de leitura com os contos “Marrom-claro, marrom-escuro”, de Jarid Arraes; “Maria”, de Conceição Evaristo; “Pixaim” e “Memórias”, de Cristiane Sobral. A atividade de leitura dos contos foi orientada como atividade extraclasse, o que não ocorreu de forma exitosa.

Diante da dificuldade de compreensão do texto literário, que os alunos apresentaram ao lerem individualmente os contos, foi necessária uma mudança de estratégia da professora-pesquisadora e retomar a leitura dos contos citados acima, desta vez, em sala de aula e oralmente.

A experiência da leitura oral dos contos em sala de aula, durante as aulas de língua portuguesa, resultou no entusiasmo da turma de forma que todos conseguiram compreender os textos, relacionar as histórias às situações em que os alunos já vivenciaram ou presenciaram ao longo de suas vidas. A leitura oral com certa performance contribuiu para a construção de sentidos e para estimular o potencial criativo e crítico dos alunos e das alunas.

O texto literário permitiu que os alunos tivessem acesso a uma experiência sensível e a um conhecimento simbólico que não é facilmente proporcionado por outro tipo de leitura, pois a literatura é uma forma de produção estética a ser apreciada, que desperta a sensibilidade, a criatividade, a reflexão e o conhecimento do mundo a nossa volta.

Figura 25 – Oficina “Palavras e sentimentos”



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

Cada oficina foi introduzida com a leitura oral dos contos citados anteriormente realizada pela professora-pesquisadora, de forma que envolveu os alunos numa atmosfera mais contagiante nas histórias narradas. Esta estratégia ajudou os alunos e as alunas no processo de compreensão e de interpretação dos textos.

A oficina “Palavras e sentimentos” foi realizada após a leitura do conto “Marrom-escuro, marrom-claro”, de Jarid Arraes, o que contribuiu para o cumprimento das atividades, de forma que a turma fez uma importante reflexão sobre a autoaceitação e a necessidade de respeitar a diversidade, tanto o negro quanto o não negro. Esta atividade foi finalizada com o vídeo “Tour pelo meu rosto”, de Gabi Oliveira.

Nesse vídeo, os alunos e as alunas tiveram a oportunidade de assistir ao depoimento de uma jovem negra que analisa seus traços físicos negroides marcados por sua ancestralidade, com o objetivo de valorizar sua estética. As várias observações feitas pela turma serviram para que os alunos e alunas constatassem que a escola não discute sobre as questões étnicas raciais que envolvem a todos da comunidade escolar.

Figura 26 – Oficina “As Marias que conhecemos”



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

A leitura do conto “Maria” sucedeu num clima de grande concentração, uma vez que este foi o texto literário de maior grau de dificuldade apresentado pela turma. É importante lembrar que a leitura dos contos para a realização da sequência didática seria uma atividade extraclasse. Foi feita uma leitura mais dinâmica, desta vez, acompanhada por três alunos para

dar vida aos personagens que dialogam com Maria, a protagonista do conto de Conceição Evaristo.

Após a leitura, fez-se um instante de silêncio para que a turma processasse o fim trágico e o que ocasionou o desfecho. Indignação foi a palavra que melhor traduziu o sentimento dos alunos e das alunas. O primeiro questionamento foi: “essa história aconteceu, professora?” Surgiram outras análises, como “o silêncio de Maria permitiu tal desfecho”, “Ela estava no local errado, na hora errada”, “o preconceito tem consequências trágicas”, “a mulher já sofre violência, mais ainda a mulher negra”. Foi um debate intenso promovido pela turma e pela professora-pesquisadora, desde o vocabulário usado por Conceição Evaristo, no caso os termos de baixo calão, até os valores éticos e morais questionados na história. As atividades propostas foram atendidas com êxito justamente porque a dinâmica de leitura contribuiu para criar um momento de mais envolvimento da turma com o conto.

As perguntas relacionadas ao conto serviram para que os alunos percebessem que realidade e ficção estão muito próximas, e que a arte literária pode reproduzir uma realidade ou fato social do qual temos conhecimento. A aula foi finalizada com a exposição do documentário de Daniely Lima, “Mulher negra na sociedade: uma problematização necessária”.

Os relatos dos alunos e das alunas sobre mulheres jovens e adultas vítimas de racismo, após a apreciação do documentário, contribuíram para enriquecer o debate sobre a condição da mulher negra na nossa sociedade e a necessidade de denunciar essa triste realidade.

Figura 27 – Oficina “Meu cabelo sou eu”



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

A oficina “Meu cabelo sou eu” foi de grande repercussão por conta do tema e de como este representa a realidade dos alunos e das alunas no ambiente escolar, nos grupos sociais e familiares desses estudantes e dessas estudantes.

Motivo de conflitos sociais, os relatos foram surgindo naturalmente, como exemplo do preconceito racial sofrido por conta do cabelo crespo. A partir dessa discussão, retornamos para os conceitos de identidade, representatividade e racismo para que os alunos e as alunas tivessem consciência da importância de abordar tais questões que interferem diretamente nas relações sociais, na formação humana e na autoestima desses jovens e dessas jovens.

Ao final da oficina, a professora acatou a proposta da turma, como atividade extraclasse, a realização de uma pesquisa sobre músicas que abordam a aceitação do cabelo, já que o objetivo da oficina era relacionar o conto “Pixaim”, de Cristiane Sobral, com a realidade de cada aluno e de cada aluna, e de como essa questão atinge outras esferas do convívio social.

Ficou evidente que a turma compreendeu também que o cabelo, após apreciação do documentário de Gabriela Rocha, “O teu cabelo não nega”, é uma necessidade de impor respeito às individualidades de acordo com suas características pessoais e com sua identidade.

Figura 28 – Oficina “Sabor das Memórias”



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

A oficina “Sabor das memórias” foi planejada para proporcionar um momento fora do ambiente habitual de aprendizagem, a sala de aula, com o propósito de realizar uma atividade mais descontraída para os alunos e as alunas se sentirem envolvidos com a contação de histórias iniciada pela professora-pesquisadora.

Após esta ação, houve a necessidade de retomar a leitura do conto “Memórias”, de Cristiane Sobral, para que os alunos e as alunas tivessem mais condição de compreender o texto considerado o mais complexo pela turma.

O caráter memorialista do texto exerce uma função social muito importante para a formação da cultura da nossa sociedade, em especial, para a cultura popular, que tem seu veículo de transmissão basicamente formado na oralidade. Nessa perspectiva, os alunos e as alunas puderam relacionar o texto com suas experiências ao ouvirem relatos familiares, histórias passadas por pessoas que fazem parte do convívio social.

A leitura do conto permitiu que os alunos e as alunas compreendessem que a memória reúne um repertório significativo dos saberes da nossa cultura, de conhecimento histórico da sociedade na qual vivemos e da qual adquirimos as experiências vividas no seio dos grupos sociais dos quais fazemos parte.

Os alunos e as alunas, após as reflexões sobre o conto “Memórias”, relataram histórias que eles e ela consideraram ser suas memórias, como o dia da morte da avó, o castigo sofrido por quebrar o portão de casa, o pai que sempre chegava do trabalho com um saco de rapadura na mão, a partida de futebol que terminou em briga, o fora que recebeu da colega de sala. Foi um momento único.

Os conhecimentos transmitidos a partir da experiência acumulada desde a infância destes alunos e alunas revelam suas raízes e a forma como estes jovens contadores de histórias deram vida às narrativas orais, tão marcadas por suas identidades. A oficina foi encerrada com a apresentação das atividades de interpretação do conto citado anteriormente.

Como uma ferramenta pedagógica indispensável para o letramento literário, a sequência didática proporcionou um percurso de aprendizagem mais dinâmico, estruturado e significativo, de forma que contribuiu para formar leitores mais sensíveis, atentos e críticos, quando os alunos e as alunas puderam ser protagonistas de sua própria formação literária.

Para a professora-pesquisadora, a sequência didática também possibilitou planejar e organizar as atividades voltadas para a leitura dos textos literários de forma mais sistematizada, com o propósito de desafiar os alunos e as alunas a pensarem criticamente sobre os temas discutidos ao longo da sequência didática.

É importante reafirmar que a sequência didática é uma ferramenta pedagógica significativa para o letramento literário, por fornecer um caminho estruturado e coerente para a exploração da literatura em sala de aula, promovendo o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica, interpretação e produção de textos.

5.2. A VOZ DO ESTUDANTE E DA ESTUDANTE NO PROCESSO DE CRIAÇÃO LITERÁRIA

A etapa final da sequência didática aplicada aos alunos e alunas do 8º Ano do Ensino Fundamental foi o processo de escrita literária, com a proposta de produção textual do gênero conto. Uma tarefa que exigiu estratégias e condições necessárias para que os alunos e as alunas desenvolvessem a confiança de que poderiam ser autores de seus próprios textos literários.

A proposta de produção textual foi sistematizada a partir da escolha do gênero conto, de estudos sobre os elementos composicionais do referido gênero e da intenção de aproximar o texto literário do aluno leitor, com perspectiva no letramento literário. Tendo em vista uma temática de extrema necessidade e urgência de se discutir dentro do ambiente escolar, mais a obrigatoriedade de introduzir no currículo escolar conteúdos sobre a história e cultura africanas e afro-brasileiras, determinado pela Lei nº 10.639/03, a produção textual foi o exercício de reflexão sobre o racismo que está presente dentro e fora dos muros da escola.

No tocante aos estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental, a proposta de produção textual apresenta-se como uma intervenção para a construção afirmativa da identidade étnico-racial dos adolescentes afrodescendentes e da necessidade de fomentar uma educação antirracista, uma vez que esta questão não está relacionada somente ao estudante afrodescendente, mas, sobretudo, ao não afrodescendente.

A experiência com a escrita literária desenvolvida em sala de aula serviu como um instrumento para os alunos pensarem, se comunicarem, despertarem para a estética do gênero conto, desenvolverem o imaginário, se tornarem autônomos e capazes de elaborar sua própria reflexão, tendo confiança em suas próprias ideias e como expressá-las.

Figura 29 – Momento de sensibilização para a produção dos contos estudantis



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora.

O primeiro momento da etapa de produção textual contou com algumas ações que motivaram os alunos e as alunas a participarem mais ativamente do processo, uma vez que estes perceberam que escrever textos não é uma atividade realizada apenas nas aulas de língua portuguesa, e que nem sempre se dá a partir de um tema determinado pelo professor.

As ações ocorridas nesse encontro foram conduzidas pelo professor de educação física da turma, o qual realizou técnica de relaxamento com os alunos e alunas sentados em tatames de borracha, ao som de música instrumental para realizar a dinâmica “equilíbrio entre dois”. A turma foi organizada em pares para se posicionarem um de frente para o outro, com as pontas dos pés se tocando e de mãos dadas. Uma vez que todos já estavam nessa posição, o moderador deu um sinal e os pares começaram a se jogar para trás, deixando-se cair, mas sendo protegidos pelo parceiro.

O que se esperou foi que as primeiras reações fossem de insegurança e um pouco de medo, mas depois os pares se sentiram confiantes e responsáveis pela segurança dos colegas e das colegas. Esse momento foi muito importante para fortalecer os laços de amizade, respeito, e empatia entre a turma. Para concluir a dinâmica, os alunos e as alunas expressaram suas impressões sobre a parceria.

É importante destacar que a atividade desenvolvida pelo professor de educação física foi sistematizada e adequada à turma do 8º Ano, de acordo com a faixa etária dos participantes e os objetivos desta etapa da sequência didática: incentivar o respeito ao

próximo, a autoconfiança e a confiança no outro, a criatividade, a expressividade e a escuta de si mesmo e do próximo.

Figura 30 – Fase de esboço do texto literário de gênero conto



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

Figura 31 – Primeira oficina de produção de contos estudantis



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

Figura 32 – Segunda oficina de produção de contos estudantis



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

O processo de elaboração do texto escrito compreendeu, necessariamente, planejamento, escrita e revisão. Deve-se, ainda, considerar que, a partir da revisão daquilo que foi escrito surge a necessidade de reescrever o texto, para adequá-lo, segundo os apontamentos realizados na etapa de revisão, à situação de produção.

Dessa forma, as práticas de ensino da escrita devem contribuir para que a produção de texto literário seja compreendida como uma forma de expressão de si, de criatividade, de percepção do mundo, da sua relação com outro, para que, assim, desempenhe um papel significativo na formação leitora dos estudantes e das estudantes.

Produzir textos escritos é um ato complexo porque envolve uma série de questões, como a capacidade de integrar os conhecimentos diversos, os aspectos linguísticos, a construção dos sentidos e as características do gênero escolhido.

Fica evidente que, na elaboração de um texto, os alunos devem compreender que todo texto tem uma intenção de existir, para quem se dirige a mensagem, a forma de se expressar que mais se adequa à situação comunicativa. A produção textual não pode ser encarada, de

forma mecânica, apenas como atividade escolar, uma avaliação complementar, o que desencoraja a vontade de escrever dos alunos e das alunas.

Lançada a proposta de atividade final da sequência didática, seria natural surgirem questionamentos sobre o processo de composição do texto, desde o tipo de história a ser contada, a estrutura textual, a voz presente na narrativa. Por conta disso, foi necessária uma breve explicação sobre a importância de esboçar o texto para esquematizar as ideias, ou melhor, sistematizar os pontos mais relevantes que deveriam estar presentes nos textos produzidos.

Como o projeto de intervenção pedagógica foi sistematizado a partir da temática a voz negra no texto literário, foi muito importante destacar que a produção literária permite explorar qualquer tema, não somente sobre racismo, escravidão e preconceito. A voz negra que ecoa entre os estudantes pode abordar qualquer tema, assunto ou questão que envolva sua existência e a sua história de vida.

Nessa perspectiva, a proposta feita aos alunos e às alunas foi justamente a liberdade de escrita criativa para compor os contos. Dessa forma, a professora-pesquisadora conduziu todo o processo com o objetivo de auxiliar a turma, sem interferir na escrita dos alunos e das alunas, de maneira que estes se sentiram empolgados para a realização da produção textual.

Para sistematizar essa reflexão, o quadro abaixo apresenta informações detalhadas sobre o processo, considerando a estrutura do gênero conto.

Quadro 1: Estrutura do texto narrativo – gênero conto

Título	As produções escritas realizadas apresentaram títulos que sugerem o tema abordado, no entanto, intitular a obra foi uma das maiores dificuldades demonstradas pela turma, uma vez que foi necessário relacionar o título com a história contada, mas que esse título representa uma expressão de criatividade.
Foco narrativo	A maior parte dos alunos e alunas envolvidos no processo demonstraram dificuldades em estabelecer o foco narrativo, principalmente porque esses não se sentiam confortáveis em produzir textos narrativos de caráter memorialistas, optando por narrar em terceira pessoa, com a justificativa de ser mais interessante contar histórias que foram contadas por outras pessoas.

Apresentação do conflito	Os contos escritos pela turma apresentaram o conflito de forma clara, sem maiores dificuldades. No entanto, foi necessário um esforço por parte dos alunos e das alunas para compreenderem esse aspecto do texto narrativo, após uma breve explicação sobre a presença do conflito na narração. Importante destacar que, neste aspecto, a turma tem noção de como introduzir o elemento conflitante na obra.
Clímax	Os contos escritos pelos alunos e alunas apresentam clímax, embora a turma tenha apresentado maior dificuldade nesse aspecto por confundir clímax com desfecho. Nesse caso, foi necessário revisar o conceito das duas palavras.
Desfecho	Todos os contos produzidos ao final do projeto de intervenção pedagógica apresentaram desfecho de acordo com o entendimento dos alunos e das alunas sobre o significado do desfecho.
Descrição de personagens	Há uma descrição parcial das personagens, tanto do aspecto físico, quanto psicológico.
Descrição de ambiente	A maioria dos contos escritos não apresenta um ambiente descrito de forma detalhada.
História contextualizada no tempo/espaço	Os contos não apresentavam um tempo determinado, como data do dia, ano, época.

Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

Para os alunos e as alunas do 8º Ano, as aulas sobre as características do gênero conto foram importantes para o amadurecimento deles enquanto, primeiramente, leitores, pois entenderam o quanto é necessário saber identificar cada aspecto ou elemento presente na narrativa, posteriormente, como produtores ou escritores de textos do referido gênero.

No tocante ao enredo, houve questionamentos por parte dos alunos referentes ao tema gerador do projeto de intervenção pedagógica “Representatividade e pertencimento: vozes negras ecoam entre os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental”, uma vez que este aborda as questões étnico-raciais. Os questionamentos, na verdade, estão relacionados ao que a turma compreendeu que a voz seria de cada aluno e aluna presente no seu texto, abordando temas nos quais se sentiriam representados.

Foram produzidos quinze contos, em dozes aulas de língua portuguesa, quatro encontros semanais. É importante ressaltar que os encontros para as produções escritas

ocorreram de forma planejada, no sentido de facilitar todo o processo e garantir o êxito da atividade proposta na sequência didática.

A professora-pesquisadora escolheu cinco contos produzidos pelos alunos para refletir sobre a forma como sucedeu o processo de escrita dos discentes. O quadro abaixo compreende essas reflexões:

Quadro 2: processo de escrita dos contos estudantis

Aluno	Título do conto	Processo de escrita
1	A brincadeira da minha rua	Professora: seu texto faz um relato da vida real ou você criou a sua história? A1: eu criei, mas ao mesmo tempo eu falo de coisas que aconteceram na minha rua. Professora: você teve alguma dificuldade para criar esse título? A1: não, pois eu queria um título que falasse sobre isso mesmo! Eu acho que todo dia alguém é discriminado porque é pobre. Eu não tenho mais meu pai, mas meu avô me protege, ele não deixa ninguém me discriminar porque não tenho mais pai. Professora: o conto que você escreveu termina com final feliz? A1: Não! Não é conto de fadas. Meu conto termina com uma solução para o problema, mas a personagem principal está triste. Professora: Você gostou de escrever seu próprio conto? A1: Gostei, mas achei difícil. Errei algumas palavras e a fala dos personagens. Professora: o que você deseja que as pessoas entendam ao lerem o seu conto? A1: Que as pessoas pobres merecem respeito e que discriminar a pessoa por ser quem é machuca muito.
2	Os sonhos de Mariana	Professora: quem é a personagem Mariana? A2: ela é uma menina estudiosa que tem muitos sonhos Professora: você se inspirou em alguém? A2: me lembrei da minha prima Cássia e aqui na sala tem algumas meninas parecidas com Mariana.

		Professora: Mariana te representa? A2: sim, professora, eu sou sonhadora. Quero ajudar minha mãe como a personagem sonha em fazer com a mão dela. Professora: você se identifica com essa história? A2: Lógico, professora! O pai sente orgulho de Mariana. Eu vou estudar, vou me formar para que minha família tenha orgulho de mim. Professora: você acredita que a personagem Mariana sofre algum tipo de discriminação? A2: ela sofre, porque as pessoas não gostam de ver as pessoas humildes e pretas vencerem na vida.
3	Quando Raimundo chegava do trabalho	Professora: Raimundo é um personagem que te lembra alguém? A3: Não, mas eu criei esse personagem porque eu queria falar de gente pobre que pode conquistar o seu desejo. Professora: seu conto tem o desfecho que você acredita que pode acontecer na realidade? A3: É difícil acontecer, professora. Eu inventei essa história justamente para criticar quem não gosta de estudar.
4	Bigu, o pior aluno da escola	Professora: como você escolheu o título do seu conto? A4: depois de rascunhar, professora. Aqui na sala, somente eu conheci Diego. Professora: Diego é Bigu? A4: É, mas eu inventei um nome falso para não ter problema para mim. Professora: a forma como você descreve o personagem pode influenciar quem lê seu texto? A4: pode, mas Bigu é ruim porque não gostava de obedecer. É por isso que ele sofre preconceito. Professora: você modificou a história? A4: modifiquei só um pouco o final, porque na realidade, Bigu não voltou mais para a escola. Professora: você escreveu o desfecho de acordo com o que gostaria de transmitir? A4: acho que sim porque todo mundo julga muito as

		peessoas sem saber o elas estão vivendo. Olham só que o menino é pobre, preto, não tem pai, é revoltado. Aham que ele não vai ser nada na vida. Aqui na escola acontece muito isso.
5	Cabo de vassoura no lombo	Professora: a sua história aconteceu de verdade ou você criou? A5: essa história eu ouvi uma mulher que ia a minha casa e contou para minha mãe. Você gostou, professora? Professora: gostei muito. A5: a personagem da minha história sofreu muito na infância. Professora: você gostaria de ler o seu texto para a sua família? A5: eu vou ler sim, na minha casa e para a amiga da minha mãe porque ela sofreu racismo dentro de casa, como aqui na escola, muito aluno sofre racismo.

Os alunos e as alunas tiveram a oportunidade de ter um encontro com cinco textos literários, num ambiente de leitura oral repleta de performance e sensibilidade. Toda a resistência inicial por conta do desconhecimento das obras e das autoras afro-brasileiras deu lugar a uma nova postura quando os alunos e as alunas compreenderam a riqueza do texto literário e a importância dessas leituras para a formação humana dos(as) jovens que dão vida à sala de aula.

Após as produções escritas, a professora-pesquisadora teve a oportunidade de realizar as correções para, finalmente, apresentar a versão final dos contos. Foram observados aspectos linguísticos, como ortografia, pontuação, e o tipo de discurso empregado. E, assim, todos os alunos que participaram da etapa final da sequência didática puderam contemplar as suas produções prontas e apresentá-las para a comunidade escolar.

Em seguida, a professora de artes propôs a ilustração dos contos, a partir das habilidades artísticas individuais de aluno e de cada aluna, usando a técnica que desejasse. A turma também escolheu a arte da aluna Maria Clara das Neves como ilustração do projeto e da capa da coletânea de contos produzidos pela turma.

Essa última etapa reforça a importância de todo o processo da sequência didática ao despertar interesse e sensibilidade do aluno e da aluna pelo texto literário. A literatura que os

estudantes tiveram contato ao longo deste projeto proporcionou-lhes um novo olhar, pensar e sentir a obra por meio das experiências que os “atravessaram” de diferentes formas.

Figura 33 – Terceira oficina de produção dos contos estudantis



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora.

Sobre o tema gerador do projeto de intervenção pedagógica, é preciso destacar que os alunos e as alunas passaram a refletir sobre o que significa o lugar de fala e de como o processo de construção da identidade étnico-racial fazem toda a diferença para eles e elas se perceberem como pessoas e se posicionarem no ambiente escolar, no seu bairro e na sociedade.

É importante mencionar as observações feitas pelos estudantes quanto à omissão da comunidade escolar ao não promover momentos para uma reflexão sobre os problemas que afetam os estudantes negros dentro da escola. Todos convergem para a mesma opinião de que o Projeto Pedagógico Novembro Negro, realizado anualmente pela escola, deveria ser uma ação permanente, ao longo do ano letivo e com diversas atividades, já que uma das causas de conflitos dentro do ambiente escolar está relacionada ao racismo sofrido pelo corpo discente majoritariamente afrodescendente.

A culminância foi planejada para ser um dia especial e festivo, tanto para a turma do 8º ano, quanto para a professora-pesquisadora. No entanto, o evento sofreu alterações em

decorrência de três fatores: primeiro, a ausência de diretor-geral por conta da aposentadoria do então diretor, impossibilitando a realização do Projeto Família na Escola e a Feira de Ciências, que seriam abertos à comunidade no interior do colégio. Segundo o falecimento de três estudantes, causando forte comoção em toda a comunidade escolar; e, por último, os registros de violência dentro da escola em decorrência do envolvimento de alunos com tráfico de drogas em bairros vizinhos ao colégio.

Figura 34 - Culminância do Projeto de intervenção pedagógica Representatividade e pertencimento: vozes negras ecoam entre os estudantes do Ensino Fundamental – 1ª Parte



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

A culminância do Projeto de intervenção pedagógica Representatividade e pertencimento: vozes negras ecoam entre os estudantes do Ensino Fundamental significou um momento muito importante para a comunidade escolar por fomentar o letramento literário como ferramenta para a formação leitora de alunos e alunas do Colégio Estadual José Ferreira Pinto.

A comunidade escolar foi mobilizada pelos alunos e alunas da turma do 8º ano A, do turno matutino, e convidada a participar do momento solene de abertura da manhã de autógrafos da “Coletânea de Contos Vozes negras ecoam entre os estudantes do Ensino Fundamental”. O título da obra coletiva foi definido pela turma em concordância com a professora-pesquisadora.

Figura 35 - Culminância do Projeto de intervenção pedagógica Representatividade e pertencimento: vozes negras ecoam entre os estudantes do Ensino Fundamental – 2ª Parte



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

Para os alunos e alunas da turma, participar deste projeto foi desafiador porque o texto literário ainda não fazia parte de uma prática de leitura em sala de aula por conta, inclusive, do pouco acesso à literatura nas séries iniciais do Ensino Fundamental II. Todas as etapas realizadas proporcionaram experiências que conduziram a turma para diferentes caminhos de aprender.

Primeiro, a turma saiu de sala de aula. As atividades ocorreram em diferentes espaços. Ocuparam a área verde da escola com atividade de grupo, usaram a biblioteca para pesquisa em notebook e celular, sala de vídeo onde assistiram a documentários, assim como o refeitório, durante reuniões de equipe de trabalho e compartilhamento de materiais que abordam a condição do jovem negro numa sociedade racista.

Figura 36 - Culminância do Projeto de intervenção pedagógica Representatividade e pertencimento: vozes negras ecoam entre os estudantes do Ensino Fundamental – 3ª Parte



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

O tema gerador do projeto propôs aos alunos e alunas uma reflexão sobre a identidade, a noção de pertencimento e as relações étnico-raciais dentro da escola e fora dela. Os contos trabalhados na sequência didática foram de valiosa contribuição na formação de leitores críticos. A forma como as autoras negras abordam o racismo, a questão da autoestima, identidade e ancestralidade comoveu a turma de forma tão significativa que as etapas de interpretação e produção textual ocorreram com mais entusiasmo e engajamento.

Os relatos sobre racismo na escola surgiram a partir das discussões e das atividades propostas pelo projeto, durante a aplicação da sequência didática. As falas de indignação e de denúncia estimularam a criatividade dos alunos e das alunas para a realização da etapa de produção textual. As vozes estudantis fizeram-se presentes.

Figura 37 - Culminância do Projeto de intervenção pedagógica Representatividade e pertencimento: vozes negras ecoam entre os estudantes do Ensino Fundamental – 4ª Parte



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

A Coletânea de contos é o resultado da coragem dos alunos em vencer as limitações quanto à leitura e escrita. São histórias criadas ou apenas relatadas de fatos reais, mas representam o entusiasmo das vozes estudantis. Os olhos assustados e tímidos convidaram mais alunos a experimentarem tal momento de encontro com o texto literário.

Figura 38 - Culminância do Projeto de intervenção pedagógica Representatividade e pertencimento: vozes negras ecoam entre os estudantes do Ensino Fundamental – 5ª Parte



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

Também é importante acrescentar que a emoção se fez presente porque estas meninas e meninos, que não imaginavam viver experiência igual, sentiram-se agraciados e notados diante da dura realidade na qual se encontra a juventude negra no Brasil, na Bahia, na cidade de Feira de Santana, no Colégio Estadual José Ferreira Pinto.

A culminância também serviu para dimensionar a importância do texto literário em sala de aula, visto que a literatura tem uma importante função social: humanizar o indivíduo e transformar a sociedade. Esta turma está aberta à transformação social, começando pelo ambiente escolar.

Figura 39 - Culminância do Projeto de intervenção pedagógica Representatividade e pertencimento: vozes negras ecoam entre os estudantes do Ensino Fundamental – 6ª Parte



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

Figura 40 - Culminância do Projeto de intervenção pedagógica Representatividade e pertencimento: vozes negras ecoam entre os estudantes do Ensino Fundamental – 7ª Parte



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

Para a professora-pesquisadora, a culminância do Projeto de intervenção pedagógica Representatividade e pertencimento: vozes negras ecoam entre os estudantes do ensino fundamental significa o início e não o fim de um trabalho pedagógico. A voz tem que continuar ecoando. É preciso perseverar com o texto literário em sala de aula, presentear o aluno e a aluna com uma aula entusiasmada, com leituras cheias de vida e performance, com a esperança de que é possível promover a ruptura de paradigmas sociais arraigados de preconceitos que amedrontam, paralisam e condenam o jovem, em especial, afrodescendente, à uma condição de negação de sua existência e invisibilidade. Esta possibilidade é real, pois a professora-pesquisadora é a prova disso.

5.3. O PROFESSOR

Durante a execução do Projeto de intervenção pedagógica Representatividade e pertencimento: vozes negras ecoam entre os estudantes do 8ª ano do Ensino Fundamental, o professor foi peça fundamental para o êxito deste trabalho pedagógico. Os docentes do Colégio Estadual José Ferreira Pinto, independente da área de conhecimento e componente curricular, ao tomarem conhecimento, compreenderam a importância do projeto e a relevância do tema ao abordar as relações étnico-raciais em sala de aula.

Em reuniões pedagógicas, as chamadas ACs, os professores foram informados sobre o projeto. Nos encontros, a professora-pesquisadora aplicou de forma gradativa um questionário com sete perguntas, com o objetivo de discutir sobre a prática pedagógica do professor e da professora quanto à leitura do texto literário, em especial a literatura afro-brasileira, as relações étnico-raciais na escola e as leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

A Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é formada por cinco professoras de língua portuguesa do Ensino Fundamental II, três professoras de língua portuguesa do Ensino Médio, três professoras de língua Inglesa, três professores de Artes e três professores de Educação Física. O corpo docente da referida Área realiza anualmente os projetos artísticos, literários e esportivos, conhecidos como Projetos Estruturantes, da rede pública do estado da Bahia.

Em virtude dessas ações pedagógicas, a maioria dos docentes da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias não se envolvem em outros projetos da Unidade Escolar, por exemplo, o Projeto Novembro Negro. Essa questão reforça como é equivocada a visão do docente em relação aos afazeres pedagógicos que acabam acontecendo de forma desarticulada, acarretando um prejuízo na aprendizagem dos alunos e das alunas.

O quadro abaixo expõe de forma sistematizada essas questões:

Quadro 3: Questionário aplicado ao corpo docente da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Perguntas da professora-pesquisadora	Respostas das professoras de Língua Portuguesa
1. Como você explora o texto literário em sala de aula?	Professora A: uso os textos do livro didático. Professora B: geralmente eu mando os meninos pesquisarem alguns autores e depois faço atividades. Professora C: sempre levo os meninos para a biblioteca e lá eles escolhem o livro que desejam ler. Professora D: gosto de fazer as cópias dos poemas e leio com eles na sala, porém todos apresentam muita dificuldade.
2. Em suas aulas, você aborda assuntos que contribuem para a diminuição do preconceito étnico-racial na escola? Como isso ocorre?	Todas as docentes afirmam que abordam assuntos que contribuem para a diminuição do preconceito étnico-racial na escola. Contudo, apenas três o fazem inserindo o tema dentro dos conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano, em forma de projetos que envolvam literatura ou cinema. A professora A o faz apenas em datas comemorativas, como, por exemplo, o dia 20 de novembro. As demais o fazem de maneira informal através de rodas de conversa ou relatos de experiência.
3. Você já presenciou alguma cena de conflito entre alunos, cujo motivo desencadeador tenha sido o preconceito relacionado à cor da pele?	Todas as docentes responderam que sim, inclusive discussões que terminaram em agressão física e sem nenhuma solução para tamanha violência.
4. Você conhece quantos escritores brasileiros que são negros? Quais?	Professora A: Cruz e Sousa e Conceição Evaristo. Professora B: Conceição Evaristo. Professora C: Machado de Assis e Conceição Evaristo. Professora D: Conceição Evaristo.
5. O que você sabe sobre as Leis 10.639/2003 e 11645/2008?	Todas responderam que já ouviram falar sobre as leis durante as jornadas pedagógicas, mas nunca tiveram acesso aos documentos.
6. Você como	Professora A: quando não aplica nenhuma punição. A

professora/educadora acredita que a escola corrobora para o silenciamento, a marginalização e a exclusão dos jovens negros na sociedade?	escola tem que punir para dar o exemplo. Professora B: acho que a escola tem que combater isso, se não ficará fora de controle. Professora C: com certeza a escola contribui para a marginalização porque se omite da obrigação de punir os envolvidos. Professora D: a escola não incentiva, mas se omite.
7) Você já passou por algum curso de capacitação que pudesse orientá-la para a formação de sujeitos sociais que combatam as práticas discriminatórias interiorizadas pelos jovens?	Todas responderam que nunca passaram por nenhum tipo de curso para trabalhar as questões que envolvem as relações étnico-raciais no ambiente escolar, nem sobre os povos originários e nunca receberam material didático para trabalhar na aula de língua portuguesa os referidos assuntos.

Sobre a primeira pergunta apresentada no quadro acima, o professor de língua portuguesa ainda realiza atividade de leitura de textos literários como complemento de ações pedagógicas em sala de aula, sem entender que esta postura é uma forma de negar a fruição, o deleite, o lúdico e a experiência estética da palavra aos alunos. Da mesma forma, estudar literatura sob a forma de exercícios de compreensão, ou de localização de informações no texto, ou de atividades gramaticais sem aproveitar o prazer da leitura, contribuiu para o aluno rejeitar o texto literário cada vez mais.

É preciso ter cuidado com algumas práticas docentes e pedagógicas que podem transformar textos riquíssimos em textos informativos para localização de respostas sem nenhuma reflexão. Cosson (2018, p. 23) afirma que “O trabalho com a leitura literária deve ser entendido como uma prática social, cuja responsabilidade recai indiscutivelmente sobre a escola já que literatura e escola é uma construção sócio-histórica.”

A segunda pergunta tem como objetivo provocar uma reflexão sobre as nossas atitudes, enquanto docentes, diante de episódios de racismo em sala de aula, quais estratégias poderiam ser desenvolvidas para combater esse problema. Mesmo conscientes da responsabilidade de fomentar uma educação antirracista, os professores se mostram desconfortáveis por não terem uma prática pedagógica constante que contemple as questões étnico-raciais.

Existe certa resistência por parte dos professores para inserirem textos e conteúdos que retratam a cultura negra e as demais etnias que compõem a sociedade brasileira em planos de

curso ou planejamentos de aula, embora tivessem consciência de que as obras escritas por escritores negros e escritoras negras instigam a formação de leitores literários reflexivos e fomentam a reversão de um olhar preconceituoso e discriminatório baseado na cor da pele.

A terceira pergunta é muito importante no sentido de confrontar as professoras quanto à necessidade de suporte pedagógico para o enfrentamento do racismo em sala de aula, ou seja, há uma preocupação com a formação docente para a condução do processo de erradicação do preconceito étnico-racial em ambiente escolar.

A quarta pergunta diz respeito ao perfil do professor-leitor que está em sala de aula, trabalhando leitura com seus alunos e alunas e que conhecem muito pouco sobre as produções literárias afro-brasileiras. Neste ponto em questão, há duas observações: primeiro, a formação do professor e da professora de língua portuguesa não lhes proporcionou conhecimento, pesquisa e estudos que contemplem a literatura produzida por escritor negro e escritora negra; segundo, o livro didático é, muitas vezes, o único material de estudo de acesso ao aluno e à aluna. E este também não contempla de forma satisfatória os textos literários afro-brasileiros, como também a literatura indígena.

A quinta pergunta do questionário aplicado às professoras de língua portuguesa reafirma a necessidade de formação docente voltada para discutir as questões de identidade étnica e as relações étnico-raciais, porque as professoras demonstraram ou nenhum acesso a textos, documentos que referendam as leis 10.639/03 e 11.645/08, embora a BNCC aborde a obrigatoriedade do ensino da história da África ou a contribuição dos negros à sociedade sob um olhar crítico e reconstrutivo sobre esta população, valorizando-os e reconhecendo-os como sujeitos no processo histórico da construção do Brasil.

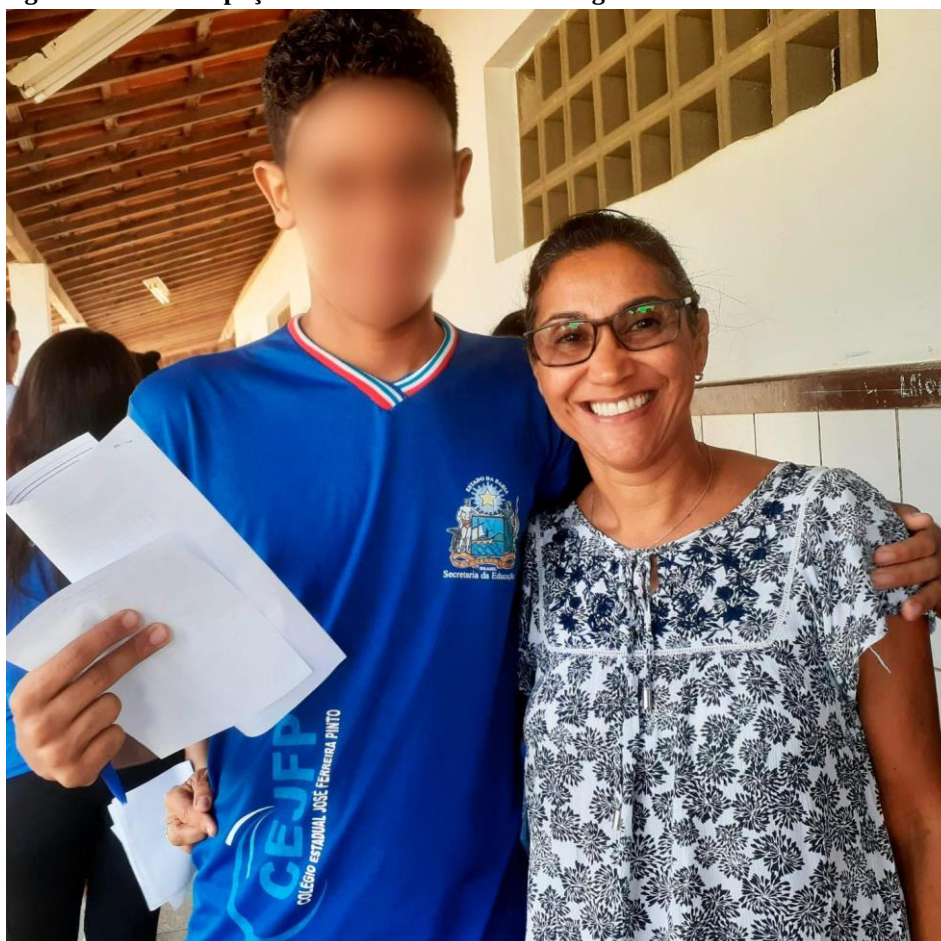
A sexta e sétima perguntas possibilitam construir um panorama da realidade do ambiente escolar: a escola tem se tornando, desde sempre, um ambiente bastante hostil para crianças e jovens afrodescendentes, pobres e de bairros periféricos. Segundo as professoras, a ausência de uma ação pedagógica mais enérgica contribui para aumentar a violência entre os alunos e as alunas. Como a escola é um ambiente complexo, permeado de tensões e conflitos e apresenta inúmeras realidades, o ensino das relações étnico-raciais é desafiador para professores sem a devida formação docente.

Diante disso, necessitamos rever nossas práticas pedagógicas e nossos conceitos, repensar o papel da escola, enquanto instituição social capaz de fomentar uma educação antirracista e combativa de inúmeras tensões raciais, assim como promover uma formação multicultural e identitária, desconstruindo preconceitos e estereótipos calcados nas características fenotípicas do negro.

O Projeto de intervenção pedagógica Representatividade e pertencimento: vozes negras ecoam entre os estudantes do Ensino Fundamental contou com a valiosa colaboração dos professores de artes e de educação física, educadores comprometidos com a formação humana dos estudantes e que desenvolvem trabalhos pedagógicos de grande relevância e impacto na vida escolar de alunos e alunas do Colégio Estadual José Ferreira Pinto.

Também colaboraram com o projeto a vice-diretora, a coordenadora pedagógica e a secretária escolar que, juntas e empenhadas, apoiaram a professora-pesquisadora em atividades nos mais variados espaços da escola.

Figura 41 - Participação da Coordenadora do Colégio Estadual José Ferreira Pinto



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

Figura 42 - Participação da funcionária escolar do Colégio Estadual José Ferreira Pinto



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

Figura 43 - Participação da Articuladora de área do Colégio Estadual José Ferreira Pinto



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

Figura 44 - Participação do professor de Educação Física do Ensino Fundamental do Colégio Estadual José Ferreira Pinto



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

Figura 45 - Participação da Professora de Artes do Ensino Fundamental do Colégio Estadual José Ferreira Pinto



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: ECOS QUE CONTINUAM ECOANDO

Este é o momento de tecer as considerações que, normalmente, finalizam o percurso de estudo e pesquisa ou execução de projeto de intervenção. No entanto, as considerações que faço são pretextos para a continuidade das ações pedagógicas as quais me propus realizar.

Em primeiro lugar, é necessário destacar que o texto literário na escola constitui um caminho para o desenvolvimento cultural e humano de alunos e alunas, uma vez que essas leituras, ao mesmo tempo em que pressupõem outras leituras, suscitam reflexões e experiências enriquecedoras. Por este aspecto, entre outros, que o trabalho com o texto literário é de grande relevância na formação de leitores críticos.

A necessidade de refletir sobre as abordagens no campo da literatura e ensino e buscar alternativas para superar as velhas práticas surgiram, principalmente, quando reconheci, ao longo dos estudos realizados durante o PROFLETRAS, que a leitura literária desempenha uma função social de humanização capaz de promover inclusão e cidadania.

Em segundo lugar, não perdi de vista o principal objetivo de realizar a minha pesquisa: promover a construção identitária afrodescendente do estudante do 8º Ano do Ensino Fundamental, através do letramento literário. Dessa forma, enquanto professora de língua portuguesa, me propus a apresentar ao meu aluno e minha aluna a literatura de autoria negra para despertar a noção de representatividade, também como forma de reconhecer a sua existência enquanto ser social, ter a noção de pertencimento de um determinado grupo com características culturais próprias em busca da (re)construção de sua identidade cultural.

A realização do Projeto de intervenção pedagógica *Representatividade e pertencimento: vozes negras ecoam entre os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental* reafirmou a necessidade de introduzir o texto literário na sala de aula para, efetivamente, se concretizar o letramento literário. Ressalto que o projeto envolveu alunos e alunas não somente negros e negras, mas também aqueles e aquelas que se declaram pardos, pardas, brancos e brancas.

A proposta de intervenção partiu de questionamentos e inquietações que me levaram a construir uma ação de trabalho que contemplasse as narrativas afro-brasileiras, numa perspectiva de aproximar a literatura do aluno e da aluna. Por meio desse projeto, as leituras realizadas proporcionaram aos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II um espaço para reflexão sobre si e sua construção identitária. Todo o trabalho com os contos afro-brasileiros apresentados nesta dissertação foi construído, também, com base nas orientações dos

documentos oficiais da educação, as Leis nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/2008 (Brasil, 2008).

É importante ressaltar que a escola necessita colocar em prática essas Leis através da ação pedagógica efetiva do corpo docente, justamente porque não são todos os professores que as reconhecem como elemento indispensável para o ensino e a formação educacional e humana dos estudantes e das estudantes. Há poucas ações realizadas no ambiente escolar que contemplam o que orientam as referidas Leis, mesmo que professores, alunos e funcionários reconheçam que o racismo acontece na escola.

A escola pode e deve atuar para combater o racismo. Se não houver desmascaramento dessa situação, ela permanecerá inalterada porque apresenta uma aparente harmonia, ou normalidade nas relações sociais entre alunos e alunas, entre professores e corpo docente.

A execução do projeto de intervenção pedagógica ocorreu a partir da aplicação de uma sequência didática que, aqui teço algumas considerações. A sequência didática foi uma ferramenta de grande importância para o desenvolvimento do projeto, pelos seguintes fatores: o primeiro, pude, de forma gradativa, apresentar o texto literário para os alunos e as alunas, desconstruindo a ideia de que literatura é uma disciplina muito complicada, cujos textos são distantes da realidade do estudante; segundo, a sequência didática me permitiu flexibilizar as ações quando essas tornaram as aulas mais complexas para os alunos acompanharem, necessitando de uma melhor adequação.

Por apresentar uma estrutura de aulas mais dinâmicas e interativas, a sequência didática também garantiu a participação dos estudantes mais ativamente nas aulas, e sinalizou o caminho pelo qual precisei seguir para chegar ao meu objetivo final de ensino e de aprendizagem.

As etapas da sequência didática ocorreram de maneira que os estudantes tiveram a oportunidade de realizar atividades mais significativas, apesar das limitações no tocante à leitura, interpretação e produção textual. Cada etapa cumprida representou o esforço do aluno e da aluna em desejar o novo. Este novo foi justamente trazer para a sala de aula, durante as aulas de língua portuguesa, discussões, relatos, leituras e espaço de fala e de escuta.

O espaço de fala dado aos alunos e alunas foi estimulado através da leitura dos contos afro-brasileiros “Marrom-escuro, marrom-claro” (Jarid Arraes), “Maria” (Conceição Evaristo) “Pixaim” e “Memórias” (Cristiane Sobral), que, inicialmente, foi realizada como proposta de leitura individualizada e solitária. Porém, a leitura oral em sala de aula e realizada de forma dinâmica e performática produziu um resultado mais significativo para os alunos, justamente porque essa estratégia de trabalho desafiou a noção convencional de literatura como algo

escrito e fixo. A leitura oral ofereceu uma visão profunda das histórias contadas, estimulando a imaginação, a criatividade dos alunos e das alunas envolvidas no projeto.

Importante destacar que a mudança de estratégia de trabalho com os contos reafirma o que já era constatado nas aulas de língua portuguesa. Os alunos tiveram dificuldade de compreensão dos textos literários, apesar de terem se identificado com os temas abordados nos contos. As histórias narradas pelas autoras negras despertaram diferentes reações e entendimentos, mas possibilitaram que os estudantes e as estudantes recontassem as suas próprias histórias, marcadas por vivências pessoais, memórias afetivas e familiares e também histórias criadas da imaginação criativa.

Dessa forma, com as devidas orientações que direcionaram o estudante para o desenvolvimento da escrita literária, a escolha do gênero conto foi determinante nesse processo para estimular a escrita, a oralidade e a formação leitora. No caso da oralidade, foram criados espaços de fala ao final de cada oficina com o propósito de fortalecer a participação e ampliar suas possibilidades de inserção do aluno e da aluna nas diversas práticas sociais.

Além dessa questão, reconheço a importância de se redefinir o papel da oralidade na sala de aula. Para tal, é necessário que os professores oportunizem espaços e adaptem seu material didático e suas práticas, com o objetivo de transformar a sala em um espaço de escuta e produção de textos orais e, posteriormente, escritos, onde todos possam compartilhar suas histórias. Dessa maneira, os alunos e as alunas conseguirão superar as limitações que as práticas de sala de aula denunciam.

Nesta perspectiva, a literatura é uma manifestação artística, cujo conhecimento não é apenas contemplativo, mas também transformador do real. É a representação da realidade através da arte. O contato com a literatura possibilita que o indivíduo aprenda a ler o mundo, a entender as relações sociais e, mais ainda, perceber-se como parte da humanidade.

A etapa de produção textual foi planejada a partir de uma questão: era preciso desconstruir o pensamento do aluno em torno da limitação em escrever. Isso denuncia outra questão mais profunda, a autoestima. A turma que escolhi para realizar a sequência didática é formada por vinte e três alunos, dozes meninas e onze meninos, adolescentes que vivem os conflitos dessa fase da vida e que têm em comum a timidez.

Ressalto que essa característica da personalidade dos alunos e das alunas foi percebida durante a execução da sequência didática, toda vez que era solicitada a participação deles quanto à leitura. Aos poucos, esta realidade foi modificada porque a participação oral foi bastante valorizada, o que impactou na produção escrita.

Dessa maneira, os momentos de uso da oralidade puderam proporcionar situações de autoconhecimento e fortalecimento das relações sociais. Se não bastassem essas conquistas, eles também tiveram contato com histórias que falam sobre nossa ancestralidade, condição, valor humano e identidades.

Sobre os resultados da intervenção que realizei em sala de aula, considero imprescindível o trabalho com o texto literário pela função social que as histórias carregam, e que o ensino de língua portuguesa em sala de aula não deve ser dela desvinculado. Por isso, entendo a urgência da revisão das práticas pedagógicas atuais que marcam o ensino da língua materna.

Os contos afro-brasileiros trabalhados na sequência didática resgataram algumas situações conhecidas desses estudantes que desejam espaços de visibilidade e reconhecimento. As produções textuais dos alunos representaram uma pluralidade de vozes que ecoam suas histórias e contribuem para uma maior representatividade. A voz presente nos textos dos alunos e das alunas transmitiram histórias de suas próprias vivências, demonstrando certa maturidade quanto à condição do negro na sociedade.

A grande variedade de assuntos abordados pelo gênero conto possibilita, ainda, ao professor organizar atividades diversificadas, trabalhos interdisciplinares, além de proporcionar a transposição para outras linguagens e representações, como a apresentação do conto em forma de representação teatral, produção de vídeos para circular entre os estudantes no espaço escolar.

Cada voz presente na produção textual dos alunos e das alunas revela o sentimento e a noção de pertencimento desse universo comum entre eles, assim como suas experiências vividas e o desejo de transformação de uma realidade marcada pelo racismo e pelo silenciamento. Em alguns momentos, foi necessário ter coragem para revisitar memórias, escancarar feridas e ainda provocar risos com histórias tão genuínas.

As etapas finais da sequência didática reservaram-me grandes surpresas e imprevistos que exigiram reprogramar as minhas ações. Problemas de ordem administrativa da unidade escolar comprometeram a participação da comunidade no entorno da escola na culminância do projeto de intervenção pedagógica. Mas nada se compara à perda de vidas, que simplesmente usurpou nossas forças. Recobrados os ânimos, foi preciso prosseguir, dando continuidade na sequência didática rumo à culminância do projeto de intervenção, na qual os alunos e as alunas se apresentaram para a comunidade escolar como autores de suas escritas literárias.

Um momento ímpar para os meus alunos e para mim. Muitos obstáculos foram vencidos, algumas rotas recalculadas, mas a missão foi cumprida. As vozes ecoaram nos contos dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, nos quais meus alunos e minhas alunas se reconheceram em suas próprias histórias que revelam a dor do preconceito, a necessidade de se sentir respeitado e acolhido, as mazelas sociais, como também a superação, sensibilidade e empatia.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

ARAÚJO, Nerivaldo Alves. **O Velho Chico e suas bordas culturais: as vozes poéticas da canoa sidó e outras personagens fantásticas do Rio São Francisco no filme espelho d'água**. Anuário de Literatura, Florianópolis, v. 26, p. 01-13, 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 2175-7917. DOI <http://doi.org/10.5007/2175-7917.2021.e70516>

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática Unesco, 1988.

BORDINI, Maria da Gloria & AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Documento. MEC. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL, **LEI 10.639 / 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/c>>. Acesso em: 15 ago. 2021

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. 1998.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. n. 23, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2000.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura**. v. 24, n. 9. São Paulo: USP, 1973.

CARVALHO, Bernardo. Fora do comum. **Caderno Ilustrado**, Folha de S. Paulo. 13 de fevereiro de 2007.

CHIARETTO, Marcelo. **Letramento literário e recursos didáticos renovados para um educador cidadão**. Universidade Federal de Minas Gerais. IV SILID III SIMAR 2013.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio**. Trad. Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1993.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Letramento Crítico: contribuições para a delimitação de um conceito. In: BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis (Org.). **Autores e produtores de textos na contemporaneidade**: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COUTINHO, Afrânio. **A Literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Editorial Sul Americana S.A., 1955.

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

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 26. Brasília, jul./dez. 2005. p. 13-71.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, Eduardo de Assis (Coord.). **Literatura Afro-brasileira**: 100 autores do século XVIII ao XX. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

DUARTE, Eduardo de Assis. O negro na literatura brasileira. In: **Navegações**, v. 6, n. 2, 2013. p. 146-153.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. In: **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

EVARISTO, Conceição. Da representação a auto-representação da mulher negra na literatura brasileira. In: **Revista Palmares: Cultura Afrobrasileira**. Ano I, numero1, ago. p. 52-57, 2005.

EVANGELISTA, Araci. A. M.; BRANDÃO, Eliana Maria B.; MACHADO, Maria Zélia V. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

FACINI, A. **Literatura e sociedade** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2004.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; MARCHI, Diana Maria. **A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura**. Erechim: Edelbra, 2009.

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

GOMES, Nilma. L. (Org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC, UNESCO, 2012.

GONÇALVES FILHO, Antenor Antônio. **Educação e literatura**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GOTLIB, Nádía Battela. **Teoria do conto**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LIMA, Maria Nazaré de. **Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens**. Salvador: EDUNEB, 2015

LITERAFRO. **O portal da literatura Afro-Brasileira**. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais Março 2020. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/>. Acesso em: 23 mar. 2020.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação: procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 27-46.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu, vol 1, n.1, p. 12-32, 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Entre a literatura e o ensino: a formação do leitor** [online]. São Paulo: Editora Unesp, 2018, 232 p. ISBN: 978-85-95462-85-4.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: < <http://www.uel.br> >.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução .,Niterói: EDUFF, 2004.

NASCIMENTO NETO, João Evangelista do. **Perambulações de João Grilo: do pícaro lusitano ao malandro brasileiro, as peripécias do (anti-)herói popular**. 2014. 218 F. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) - Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014

PACHECO, Patrícia da Silva. A linguagem literária: sua especificidade e seu papel. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, p. 207-217, 2008.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **A importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto**. Disponível em: http://www.demandanet.com/portal/publicacoes/2011/editais/a_import%C3%A2ncia_da_leitura_na_sociedade_contemporanea.pdf Acesso em 03 de Abril de 2013.

SANTOS, Eumara Maciel dos. **Aspectos da contística de Amadou Hampâté Bâ: Considerações sobre registros de ensinamentos da tradição oral africana**. Anais do XXIX Simpósio Nacional de História, Brasília - Prefixo Editorial, 2017.

SANTOS, José de Paiva. Nação, raça e identidade em Poems on Various Subjects, Religious and Moral, de Phillis Wheatley. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 83-102, 2018.

SILVA, Luciana Cunha Lauriada; SILVA, Kátia Gomes da. O negro na Literatura infanto-juvenil brasileira. **Revista Thema**. Pelotas, IFSUL, v. 08, n. 02, 01-13, 2011.

SILVA, Maurício. Literatura e experiência de vida: novas abordagens no Ensino de Literatura. **Nau Literária: crítica e teoria de literaturas**, v. 6 n. 2, p. 1-10, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart. WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura Literária e outras Leituras**: Impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência – poesia, grafite, música, dança: hip-hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

YUNES, Eliana; PONDE, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTD, 1988.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Links dos vídeos apresentados na sequência didática:

Documentário “Tour pelo meu rosto”, de Gabi Oliveira. In:
<https://www.youtube.com/watch?v=CEOvcHPvvis> .Acesso em 10/06/2023

Documentário “Mulher negra na sociedade: uma problematização necessária”, de Daniely Lima. In: <https://www.youtube.com/watch?v=0xWrOpVQRpA>. Acesso em 12/2023.

Documentário “O Teu Cabelo Não Nega”, de Gabriela Rocha. In:
<https://www.youtube.com/watch?v=wg6cjQICV4s>. Acesso em 12/06/2023.

Vídeo da música Amarelo, azul e branco (composição de Ana Ana Caetano / Vitória Falcão / Rita Lee). In: <https://www.youtube.com/watch?v=GtvS897PiyQ>. Acesso em 13/06/2023.

APÊNDICES

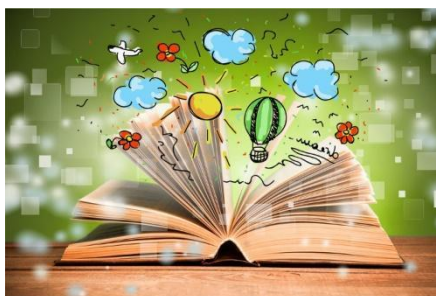
APÊNDICE A

COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ FERREIRA PINTO

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA PROFESSORA: MARIA MANOELA

CARDOSO OLIVEIRA

ALUNO(A): _____ SÉRIE: 8º ANO TURMA: B



VAMOS PRATICAR O QUE APRENDEMOS?

Após a leitura dos contos “Marrom escuro, marrom claro”, de Jaride Arraes, “Maria”, de Conceição Evaristo, “Pixaim” e “Memórias”, de Cristiane Sobral e estudos sobre a estrutura do gênero conto, você preencherá o quadro abaixo com as informações mais relevantes para a análise e interpretação de cada conto citado acima.

Título do conto	
Do que trata?	
A que conclusões podemos chegar?	

Título do conto	
Do que trata?	

A que conclusões podemos chegar?	
----------------------------------	--

Título do conto	
Do que trata?	
A que conclusões podemos chegar?	

Título do conto	
Do que trata?	
A que conclusões podemos chegar?	

APÊNDICE B

Quadro 1: Estrutura do texto narrativo – gênero conto

Título	
Foco narrativo	
Apresentação do conflito	
Clímax	
Desfecho	
Descrição de personagens	
Descrição de ambiente	
História contextualizada no tempo/espaço	

APÊNDICE C

Quadro 2: processo de escrita dos contos estudantis.

Aluno	Título do conto	Processo de escrita
1	A brincadeira da minha rua	Professora: seu texto faz um relato da vida real ou você criou a sua história? Professora: você teve alguma dificuldade para criar esse título? Professora: o conto que você escreveu termina com final feliz? Professora: Você gostou de escrever seu próprio conto? Professora: o que você deseja que as pessoas entendam ao lerem o seu conto?
2	Os sonhos de Mariana	Professora: quem é a personagem Mariana? Professora: você se inspirou em alguém? Professora: Mariana te representa? Professora: você se identifica com essa história? Professora: você acredita que personagem Mariana sofre algum tipo de discriminação?
3	Quando Raimundo chegava do trabalho	Professora: Raimundo é um personagem que te lembra de alguém? Professora: seu conto tem o desfecho que você acredita que pode acontecer na realidade?

4	Bigu, o pior aluno da escola	Professora: como você escolheu o título do seu conto? Professora: Diego é Bigu? Professora: a forma como você descreve o personagem pode influenciar quem lê seu texto? Professora: você modificou a história? Professora: você escreveu o desfecho de acordo com o que gostaria de transmitir?
5	Cabo de vassoura no lombo	Professora: a sua história aconteceu de verdade ou você criou? Professora: gostei muito. Professora: você gostaria de ler o seu texto para a sua família?

APÊNDICE D

Quadro 3: Questionário aplicado ao corpo docente da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Pergunta do professor-pesquisar	Respostas das professoras de Língua Portuguesa
1. Como você explora o texto literário em sala de aula?	
2. Em suas aulas, você aborda elementos/assuntos que contribuem para a diminuição do preconceito étnico-racial na escola? Como isso ocorre?	
3. Você já presenciou alguma cena de conflito entre alunos, cujo motivo desencadeador tenha sido o preconceito relacionado à cor da pele?	
4. Você conhece quantos escritores brasileiros que são negros? Quais?	
5. O que você sabe sobre as Leis 10.639/2003 e 11645/2008?	
6. Você, como professora/educadora, acredita que a escola corrobora para o silenciamento, a marginalização e a exclusão dos jovens negros na sociedade?	
7) Você já passou por algum curso de capacitação que	

pudesse orientá-la para a formação de sujeitos sociais menos preconceituosos para que as práticas discriminatórias não sejam interiorizadas e cristalizadas pelos jovens?	
--	--

APÊNDICE E

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS V
COLEGIADO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Sexo: F () M () NÃO-BINÁRIO () Data de Nascimento: ____/____/____

Nome do responsável legal: _____

Documento de Identidade nº: _____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: (____) _____/(____) _____/

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: “REPRESENTATIVIDADE E PERTENCIMENTO: AS VOZES NEGRAS ECOAM ENTRE OS ESTUDANTES DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”

2. PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Maria Manoela da Silva Cardoso Oliveira
Cargo/Função: Professora

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Caro(a) senhor(a), seu filho(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: **“REPRESENTATIVIDADE E PERTENCIMENTO: AS VOZES NEGRAS ECOAM ENTRE OS ESTUDANTES DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**, de responsabilidade da pesquisadora Maria Manoela da Silva Cardoso Oliveira, docente do Colégio Estadual José Ferreira Pinto, que tem como objetivo expandir, por meio da aplicação da sequência didática, as competências e habilidades leitoras dos alunos do 8º ano, do Ensino Fundamental, explorando o gênero narrativo conto.

A realização deste projeto trará benefícios no que diz respeito ao processo de leitura crítica e exitosa de forma a promover reflexão crítica do discente sobre as diversas temáticas que lhes forem apresentadas no meio social e na vida do discente. Caso o Senhor(a) aceite autorizar a participação de seu filho(a), ele(a) participará de atividades de leitura e produção textual que versarão sobre os conhecimentos dele(a) sobre o gênero narrativo conto. O aluno(a) também participará de atividades propostas na sequência didática com temáticas sobre racismo, intolerância racial e representatividade, sob a orientação da aluna Maria Manoela da Silva Cardoso Oliveira, do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

Devido à realização das atividades da sequência didática, seu filho(a) poderá sentir-se desconfortável. Caso ocorra a situação pontuada, serão garantidos o direito de não realizar as atividades, segundo a resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, e o sigilo em relação às suas respostas e produções textuais, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos. Será garantido ao seu(a) filho(a) o acesso a um ambiente que proporcione privacidade durante a realização das atividades propostas na sequência didática, bem como uma abordagem humanizada, proporcionando-lhe escuta atenta e acolhimento, para o cumprimento das atividades, apenas no que diz respeito àquelas necessárias para o projeto de intervenção pedagógica. Será garantida também a não identificação nominal no formulário e nem no banco de dados, a fim de garantir o anonimato do seu filho(a) e o senhor tem total direito de pedir o desligamento dele(a) das atividades quando desejar, sem danos e prejuízos ao projeto de intervenção pedagógica e a si próprio.

Todos os problemas causados por qualquer tipo de desconforto durante as horas-aulas da sequência didática serão dados ao participante, atenção e apoio pelo pesquisador e assegurado o seu direito de não participar das atividades da sequência didática. Será garantido o sigilo e a privacidade dos participantes em todas as etapas da sequência didática. A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela.

Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto, seu filho não será identificado. Este projeto de intervenção pedagógica respeita o que determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), desta forma, a imagem do seu filho será preservada. Caso queira, o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a de seu filho(a) com a pesquisadora ou com a instituição. O projeto não trará riscos para seu filho, pois será realizado sob a orientação da pesquisadora que já é professora da turma e tem realizado atividades nessa mesma modalidade. A identidade e imagem do seu filho não serão divulgadas em hipótese alguma e ele terá o direito de se recusar a não participar das atividades, caso não concorde com alguma atividade. A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto, seu filho não será identificado. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA –Estatuto da criança e do adolescente, desta forma a imagem de seu filho será preservada. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a de seu filho (a) com a pesquisadora ou com a instituição.

Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr. caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele(a) seja prejudicado por esta pesquisa. O(a) senhor(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Maria Manoela da Silva Cardoso Oliveira

Endereço: Rua Tijuca, 1011, Parque Ipê – Feira de Santana - Bahia. Telefone: (75) 99190-7985.

E-mail: cardosomanoela@bol.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP -End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.

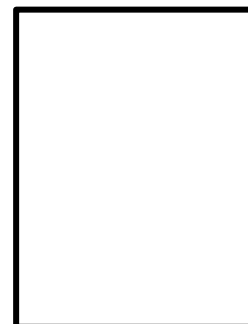
Após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos benefícios do Projeto e riscos de minha participação no Projeto de intervenção pedagógica: **“REPRESENTATIVIDADE E PERTENCIMENTO: TRABALHANDO AS VOZES NEGRAS NO TEXTO LITERÁRIO COM ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”** e ter entendido o que me foi explicado, concordo em autorizar a participação de meu filho(a) sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via a mim.

Feira de Santana, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)



APÊNDICE F

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS V
COLEGIADO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

**ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS
CONFORME RESOLUÇÃO N 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.**

Você está sendo convidado para participar do Projeto de intervenção pedagógica **“REPRESENTATIVIDADE E PERTENCIMENTO: AS VOZES NEGRAS ECOAM ENTRE OS ESTUDANTES DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”**. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber como o projeto de intervenção pedagógica que trabalhará com o gênero conto pode contribuir na sua formação leitora crítica, isto é, de que forma as atividades realizadas com o texto literário conto, em especial literatura afro-brasileira pode ajudar você desenvolver seu processo de leitura e interpretação de forma crítica não apenas no ambiente escolar, mas em outros contextos que você precise compreender para se posicionar na sociedade a qual está inserido. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e você não terá nenhum problema se não aceitar ou desistir. Caso aceite, você realizará atividades da sequência didática, voltadas para leituras de contos de escritoras negras da literatura afro-brasileira e produções textuais. É possível que se sinta em risco (ficar tímido, achar que não conseguirá participar das atividades), mas caso você queira poderá desistir e a pesquisadora irá respeitar sua vontade.

A realização deste projeto será importante para a sua formação, uma vez que terá contato com o texto literário, estudará com afinco o gênero conto. Além disso, as suas práticas de leitura irão aprimorar-se, as habilidades de leitura serão aguçadas e dessa forma contribuirá para uma interpretação de textos mais eficiente. Você adquirirá novas estratégias para fazer leituras e interpretação dos textos literários, seja romance, poesia, crônica ou fábula.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram do projeto de

intervenção pedagógica. Quando terminarmos o projeto, os resultados serão publicados em jornais e revistas científicas e você também terá acesso a eles.

Você ainda poderá nos procurar para retirar dúvidas pelos telefones:

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Maria [Manoela da Silva Cardoso Oliveira

Endereço: Rua Tijuca, 1011 Parque Ipê – Feira de Santana – Bahia.

Telefone: (75)99190-7985

E-mail: cardosomanoela@bol.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB, Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador-BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250 e-mail: cepuneb@uneb.br

Eu _____ aceito participar da pesquisa **“REPRESENTATIVIDADE E PERTENCIMENTO: TRABALHANDO AS VOZES NEGRAS NO TEXTO LITERÁRIO COM ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”**. Entendi os objetivos e as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Feira de Santana, Bahia, _____ de _____ de 20__

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE G

Registros da Sequência didática











ANEXOS

ANEXO 1

“Marrom-escuro, marrom-claro”

Jarid Arraes

Minha avó morava numa casa com jardim logo na frente. Parecia até uma daquelas casas de filme, só que, em vez de uma cerca branca, tinha um muro bem baixinho e dois portões pretos de ferro. Eu gostava de sentar no muro e assistir aos carros, às pessoas, aos jumentos passando. Sempre esquecia de levar meus brinquedos para lá, daí ficava dias e dias contando as cores dos carros.

Quando eu tinha seis ou sete anos, abriu uma locadora de videogame na calçada da frente. E aí minhas férias se resumiam é pedir dinheiro aos adultos pra jogar Street Fighter. Cinquenta centavos, meia hora. Oitenta centavos, uma hora. Eu sentava na cadeira de macarrão verde e jogava na doida, apertando todos os botões, mas sempre ganhava dos meninos. Numa dessas vezes, conheci Diego.

Ele morava na casa ao lado da locadora, uma casinha pequena com porta de madeira e um janelão que vivia. Eu nunca entrei lá, ele dizia que a mãe era chata e não gostava de receber visitas. Então a gente brincava no jardim da minha avó, que não tinha flor nenhuma, só grama mesmo, e no alpendre onde tinha um sofá de cipó seco. As pernas ficavam marcadas de um jeito engraçado.

A gente conversava muito, mesmo enquanto jogava Street Fighter. Eu sempre escolhia a Chun Li, mas ele trocava toda vez. Quase sempre perdia e aí botava a culpa nos personagens. Ele que era ruim mesmo, tentava acertar os golpes que a dona da locadora ensinava, X com Y e duas vezes para a esquerda, e não conseguia fazer nada direito.

Por isso que eu apertava tudo junto. Dava certo.

Diego foi o meu primeiro melhor amigo, mesmo que a gente só se encontrasse duas ou três vezes no ano, nas férias da escola e, às vezes, na semana do meu aniversário. Não lembro quando era aniversário do Diego, nem se ele estudava. Só lembro da gente sentada na calçada, as quatro pernas coladas e as risadas que a gente dava.

Ele colocava o braço ao lado do meu e dizia que o meu marrom era menos marrom que o dele. Eu achava isso um absurdo. Todo marrom é marrom, não tem um que seja mais que o outro. Ele dizia que o dele era mais forte e brilhava mais. Eu ficava emburrada. Queria brilhar também. Do lado da sua prima, você brilha. Ele falava sempre que eu ficava de cara fechada. Minha prima era ruiva, os cabelos lisos, o rosto cheinho de sardas. Eu não queria ser ruiva,

mas queria ser como ela, ganhar os presentes que ela ganhava, passear com o pai para os lugares que ela passeava, ter as barbies boas que ela tinha, e não aquelas de plástico que minha avó me dava.

Uma vez, ela disse que eu tinha roubado uma caixinha de música que era um porta-joias e tinha uma bailarina rodopiando. Ela gritou que era dela, que eu tinha roubado, que eu era uma ladrona. Me doeu muito ser chamada de ladrona, com sete letras.

Diego foi quem acreditou em mim primeiro, depois foi minha mãe. Quer dizer, não sei se minha mãe acreditou, ela só confirmou que a caixinha era minha. Que era nossa, ela disse. Mas eu não me lembro de ter ganhado a caixinha. Acho que minha mãe só queria me proteger. Acho que eu roubei mesmo, mas não lembro como e nem quando.

Até hoje essa história da caixinha fica futucando meu estômago. Diego parado do lado de fora, tentando escutar a briga, e eu chorando dizendo que não era ladrona, não. Eu não roubei nada, vó, a caixinha é minha. Chorei tanto que fiquei com dor de barriga, passei a tarde inteira no banheiro. Quando eu saí, já era de noite, e Diego tava na calçada me esperando. Trouxe duas bolachas de chocolate para mim. Não aguentou esperar tanto e comeu as outras quatro do pacote.

Depois de um tempo as coisas ficaram um pouco estranhas. Quando a gente brincava, sempre dava em briga. Sempre que eu ganhava no videogame, ou quando eu não queria deitar na grama, porque me dava uma coçadeira danada, ou se eu escolhia o último picolé de cajá, ou quando eu queria assistir ao Domingo Legal e ele queria sentar na calçada para contar carros.

A gente brigava e eu entrava na casa da minha avó e fica lá na sala fingindo assistir à televisão, enquanto ele botava a cara na janela aberta, ajoelhava no sofá de Cipó e me chamava baixinho. Ei, ei, ei, ei. Quando eu achava que já tinha castigado o suficiente, voltava pra fora.

Uma vez, minha prima saiu e foi conversar com ele. Fiquei com ciúmes, com medo de que ela roubasse meu amigo só para se vingar pela caixinha de música. Olhei e vi os dois cochichando e Diego com cara de triste. Fui chegando perto da janela para tentar ouvir e de repente minha prima gritou que Diego gostava de mim. Gostava assim de outro jeito que não era só como amigo.

Ele pediu um beijo, um selinho. Fiquei pensando em como seria dar um selinho nele. As duas boquinhas se juntando e estralando em dois bicos, a gente sem jeito, depois com vergonha. Não pensei mais longe que isso, só disse que não ia dar beijo em ninguém. Eu lembro que ele chorou e eu fui me esconder no quarto.

Só depois de quatro dias que voltamos a sentar na calçada pra conversar e contar carros. Eu estava ganhando com oito vermelhos contra três brancos, mas aí Diego achou melhor interromper tudo e vestir uma expressão muito séria.

- Eu tenho que te contar uma coisa.

Fiquei caladinha, assustada com o tamanho da expectativa que crescia na minha barriga.

- Minha mãe disse que a gente não pode mais ser amigo.

Eu quis saber o motivo. Diego começou a chorar e eu segurei a mão dele bem forte. As lágrimas dele brilhando no rosto marrom-escuro. Minhas lágrimas brilhando no rosto marrom-claro.

- Ela disse que você é rica e eu sou pobre e que a gente não pode ser amigo.

Achei muito injusto que a mãe dele visse o jardim de drama da minha avó e pensasse que eu era rica. Eu só ia pra lá duas vezes por ano. Não era minha casa. Eu não era rica eu não tinha uma Barbie boa, que vinha com roupinha que parecia a roupa de gente. Eu nem tinha ganhado a Barbie grávida que vinha com um bebezinho que você empurrava na barriga e tapava com uma parte que encaixava e imitava um bucho de grávida de verdade. |Eu nem era ruiva e sardenta que nem minha prima, com os vestidos dela, os sapatos dela e os passeios com o pai.

A gente chorou, chorou e chorou até ficar tarde da noite, que era nossa última noite como amigos. Ele levantou e foi embora me olhando até entrar em casa. Depois olhou mais um pouco de tempo pela porta de madeira, e aí a mãe dele fechou a brecha e eu nunca mais vi Diego.

ARRAES, Jarid. Marrom-escuro, marrom-claro. In: **Redemoinho em dia quente**. Rio de Janeiro: Editora Alfaguara, 2019

ANEXO 2

”Maria”

Conceição Evaristo

Maria estava parada há mais de meia hora no ponto de ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. Os ônibus estavam aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir o nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos gostavam de melão?

A palma de umas de suas mãos doía. Tinha sofrido um corte, bem no meio, enquanto cortava o pernil para a patroa. Que coisa! Faca-laser corta até a vida!

Quando o ônibus apontou lá na esquina, Maria abaixou o corpo, pegando a sacola que estava no chão entra as suas pernas. O ônibus não estava cheio, havia lugares. Ela poderia descansar um pouco, cochilar até a hora da descida. Ao entrar, um homem levantou lá de trás, do último banco, fazendo um sinal para o trocador. Passou em silêncio, pagando a passagem dele e de Maria. Ela reconheceu o homem. Quando tempo, que saudades! Como era difícil continuar a vida sem ele. Maria sentou-se na frente. O homem assentou-se ao lado dela. Ela se lembrou do passado. Do homem deitado com ela. Da vida dos dois no barraco. Dos primeiros enjoos. Da barriga enorme que todos diziam gêmeos, e da alegria dele. Que bom! Nasceu! Era um menino! E haveria de se tornar um homem. Maria viu, sem olhar, que era o pai do seu filho. Ele continuava o mesmo. Bonito, grande, o olhar assustado não se fixando em nada e em ninguém. Sentiu uma mágoa imensa. Por que não podia ser de outra forma? Por que não podiam ser felizes? E o menino, Maria? Como vai o menino? cochichou o homem. Sabe que sinto falta de vocês? Tenho um buraco no peito, tamanha a saudade! Tou sozinho! Não arrumei, não quis mais ninguém. Você já teve outros... outros filhos? A mulher baixou os olhos como que pedindo perdão. É. Ela teve mais dois filhos, mas não tinha ninguém também! Homens também? Eles haveriam de ter outra vida. Com eles tudo haveria de ser diferente. Maria, não te esqueci! Tá tudo aqui no buraco do peito...

O homem falava, mas continuava estático, preso, fixo no banco. Cochichava com Maria as palavras, **sem, entretanto**, virar para o lado dela. Ela sabia o que o homem dizia. Ele estava dizendo de dor, de prazer, de alegria, de filho, de vida, de morte, de despedida. Do buraco-saudade no peito dele... Desta vez ele cochichou um pouquinho mais alto. Ela, ainda sem ouvir direito, adivinhou a fala dele: um abraço, um beijo, um carinho no filho. E logo após, levantou rápido sacando a arma. Outro lá atrás gritou que era um assalto. Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sim da vida. Tinha três filhos. O mais velho, com onze anos, era filho daquele homem que estava ali na frente com uma arma na mão. O de lá de trás vinha recolhendo tudo. O motorista seguia a viagem. Havia o silêncio de todos no ônibus. Apenas a voz do outro se ouvia pedindo aos passageiros que entregassem tudo rapidamente. O medo da vida em Maria ia aumentando. Meu Deus, como seria a vida dos seus filhos? Era a primeira vez que ela via um assalto no ônibus. Imaginava o terror das pessoas. O comparsa de seu ex-homem passou por ela e não pediu nada. Se fossem outros os assaltantes? Ela teria para dar uma sacola de frutas, um osso de pernil e uma gorjeta de mil cruzeiros. Não tinha relógio algum no braço. Nas mãos nenhum anel ou aliança. Aliás, nas mãos tinha sim! Tinha um profundo corte feito com faca-laser que parecia cortar até a vida.

Os assaltantes desceram rápido. Maria olhou saudosa e desesperada para o primeiro. Foi quando uma voz acordou a coragem dos demais. Alguém gritou que aquela puta safada conhecia os assaltantes. Maria assustou-se. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai do seu primeiro filho. Conhecia o homem que tinha sido dela e que ela ainda amava tanto. Ouviu uma voz: Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois. Outra voz ainda lá do fundo do ônibus acrescentou: Calma gente! Se ela estivesse junto com eles, teria descido também. Alguém argumentou que ela não tinha descido só para disfarçar. Estava mesmo com os ladrões. Foi a única a não ser assaltada. Mentira, eu não fui e não sei porquê. Maria olhou na direção de onde vinha a voz e viu um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que relembrava vagamente o seu filho. A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! O dono da voz levantou e se encaminhou em direção a Maria. A mulher teve medo e raiva. Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!... Uns passageiros desceram e outros voaram em direção a Maria. O motorista tinha parado o ônibus para defender a passageira: Calma, pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos... Lincha! Lincha! Lincha! Maria

punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos gostam de melão?

Tudo foi tão rápido, tão breve. Maria tinha saudades do seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas-laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher já estava todo dilacerado, todo pisoteado.

Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho.

EVARISTO, Conceição. Maria. In: **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

ANEXO 3

“PIXAIM”

Cristiane Sobral

Rio de Janeiro. Qualquer dia da semana num tempo que passa morno, sem novidades. Num bairro distante no subúrbio da zona oeste, uma criança negra de dez anos e pequenos olhos castanho-escuros meio embaçados pelo horizonte sem perspectivas é acusada injustamente. Em meio ao espanto, descobre que existem pessoas descontentes com a sua maneira de ser e decide lutar para manter intactas as suas raízes.

Os ataques começaram quando fui apresentada a uns pentes estranhos, incrivelmente frágeis, de dentes finos, logo quebrados entre as minhas madeixas acinzentadas. Pela primeira vez ouço a expressão cabelo “ruim”. Depois uma vizinha disse a minha mãe, que todos os dias lutava para me pentear e me deixar bonitinha como as outras crianças, que tinha uma solução para amolecer a minha carapinha “dura”.

Pela primeira vez foram violentadas as minhas raízes, senti muita dor, e fiquei frágil, mas adquiri também uma estranha capacidade de regeneração e de ter idéias próprias. Eu sabia que não era igual às outras crianças. E que não podia ser tratada da mesma forma. Mas como dizer isso aos outros? Minha mãe me amava muito, é verdade, mas não percebia como lidar com as nossas diferenças.

Eu cresci muito rapidamente, e para satisfazer aos padrões estéticos não podia mais usar o cabelo redondinho do jeito que eu mais gostava, pois era só lavar e ele ficava todo fofinho, parecendo algodão. Uma amiga negra que eu tinha costumava amarrar uma toalha na cabeça, e andar pela casa, fingindo que tinha cabelo liso e dizia que o sonho dela era ter nascido branca. Eu achava estranho. Não percebia como alguém poderia ser algo além daquilo que é.

Minha mãe decidiu que o meu pixainho tinha que crescer e aparecer. Lembro do pente quente que se usava na época, para fazer o crespo ficar “bom”, e da marca do pente quente que tatuou meu ombro esquerdo, por resistir àquela imposta transformação. Era domingo, íamos todos a uma festa, e eu tinha que ficar bonita como as outras. No caminho, caiu uma chuva, dessas de verão, e em poucos minutos, houve o milagre, pois a água anulou o efeito do pente. Eu chorava porque achava que o meu cabelo nunca voltaria ao normal, e minha mãe ficou brava porque eu estava parecendo comigo, de um jeito nunca antes visto!

Por um tempo tive paz. Fazia o que bem entendia com meus fios, mas sabia que algo estava sendo preparado. A tal vizinha apareceu lá em casa dizendo que viajaria por uns dias,

mas que quando voltasse traria um produto para dar jeito no meu rebelde. Lamentava o fato de que eu não era tão escurinha, mas tinha um bombrilzinho! Dormi com medo. Sonhei com uma família toda pretinha e com uma vó que me fizesse tranças como aquelas que eu vi numa revista, cheias de desenhos na cabeça, coisa que só a minha carapinha permitia fazer, mas minha mãe não sabia nada dessas coisas...

O henê era um creme preto muito usado pelas negras no subúrbio do Rio de Janeiro, que alisava e tingia os crespos. A propaganda da embalagem mostrava uma foto de uma mulher negra sorridente com as melenas lisas. Só que o efeito do produto não era eterno, logo que crescesse um cabelinho novo, era necessário reaplicar o creme, dormir com bobies, fazer touca, e outras ações destinadas a converter o cabelo “ruim”, em “bom”. O produto era passado na cabeça bem quente e mole, mas quando esfriava endurecia. Uma hora depois, a cabeça era lavada com água fria em abundância até a sua total eliminação.

Jamais esquecerei a minha primeira sessão de tortura. Era um bonito dia de sol e céu azuladíssimo. Eu brincava no quintal distraída quando ouvi o chamado grave de minha mãe, já com a panela quente nas mãos, e pensei com pavor na foto da mulher com cabelo alisado. Nesse momento tive a certeza de que mamãe queria me embranquecer! Era a tentativa de extinção do meu valor! Chorei, tentei fugir e fui capturada e premiada com chibatadas de vara de marmelo nos braços. Fim da tentativa inútil de libertação. Sentei e deixei o henê escorrer pelo pescoço enquanto gelava por dentro, até sentir a lâmina fria da água gelada do tanque de concreto penetrando em meu couro cabeludo. Depois, já era tarde, minha mãe encheu minha cabeça de bobies. Segui inerte. Chorei insone aprisionada pelos bobies amarrados na cabeça, sentindo uma imensa dor e o latejar dos grampos apertados.

Dia seguinte. Minha mãe me chamou inesperadamente carinhosa e me colocou frente ao espelho. Pela primeira vez disse:

- Você está bonita! Pode brincar, mas não pule muito para não transpirar e encolher o cabelinho.

Eu olhei e não acreditei. Já tinha a expressão da mulher da caixa de henê. Chorei pela última vez e jurei que não choraria mais. Porque era tão difícil me aceitar? Dei adeus aquilo que jamais consegui ser, me despedi silenciosamente da menina obediente, e comecei a me transformar.

Os vizinhos ficaram felizes com a confirmação da profecia. Diziam que preto não prestava mesmo. Todo mundo se sentia no direito de me dar uns tapas, para me corrigir, para o meu bem. Eu era tudo de péssimo, ingrata, desgosto da mãe, má, bruxa. Meus irmãos também colaboravam me chamando de feia, bombril, macaca. Era o fim.

Eu já não resistia e comecei a acreditar no que diziam. Todos os dias eram tristes e eu tinha a certeza de que apesar do cabelo circunstancialmente “bom”, eu jamais seria branca. Foi aí que eu tive uma inesperada luz. Minha mãe queria me embranquecer para que eu sobrevivesse a cruel discriminação de ser o tempo todo rejeitada por ser diferente. Percebi subitamente que ela jamais pensara na dificuldade de ter uma criança negra, mesmo tento casado com um homem negro, porque que ela e meu pai tiveram três filhos mestiços que não demonstravam a menor necessidade de serem negros. Eu era a ovelha mais negra, rebelde por excelência, a mais escura e a que tinha o cabelo “pior”. Às vezes eu acreditava mesmo que o meu nome verdadeiro era pixaim.

O negro sempre foi para mim o desconhecido, a fantasia, o desejo. Cresci tentando ser algo que eu não conhecia, mas que intuitivamente sabia ser meu, só meu. O meu cabelo era a carapaça das minhas ideias, o invólucro dos meus sonhos, a moldura dos meus pensamentos mais coloridos. Foi a partir do meu pixaim percebi todo um conjunto de posturas que apontavam para a necessidade que a sociedade tinha de me enquadrar num padrão de beleza, de pensamento e opção de vida.

Quinze anos depois, em Brasília, no coração do planalto central, é segunda-feira, dia de começos. Uma mulher madura de olhar doce e fértil vê sua imagem no espelho e ajeita com cuidado as tranças corridas, contemplando com satisfação a história escrita em seu rosto e a beleza que os pensamentos dignos conferem à sua expressão. É uma mulher livre, vencedora de muitas batalhas interiores, que se prepara para a vida lutando para preservar a sua origem, pois sabe que é a única herança verdadeira que possui. Ela aprendeu e jamais esquecerá. A gente só pode ser aquilo que é.

SOBRAL, Cristiane. Pixaim. In: **Cadernos Negros**, 24. São Paulo: Quilombhoje, 2000.

ANEXO 4

“Memórias”

Cristiane Sobral

Seria fácil para um menino de onze anos com boa memória lembrar com nitidez das cores daquela segunda--feira? Eu lembrei. Em uma família com pai, mãe e nove filhos, cinco mulheres e quatro homens, eu era o mais novo dos rapazes. Meninos caçulas são sempre protegidos, ao mesmo tempo em que precisam manter o elo afetivo entre os irmãos depois que crescem.

Para o começo da história já temos o dia, uma segunda-feira com muito sol. O lugar é um daqueles guardados na cabeça em uma pasta de arquivos essenciais à própria existência. O cenário? O pátio de uma escola particular na zona nobre de uma grande cidade foi o escolhido.

A hora do intervalo é um acontecimento único em todas as escolas. A um toque do sinal sonoro, agudíssimo, começa a festa coletiva e a permuta dos lanches. Eu era o preferido da merenda porque tinha uma tia cujas mãos fabricavam a melhor comida do mundo. Seus biscoitos trançados passados no açúcar eram os meus prediletos.

Coincidentemente, Tia Olga sempre usava tranças corridas esculpidas em seus belíssimos cabelos crespos e dizia que as tranças eram a síntese da transformação da vida. Gostava de cozinhar porque, segundo ela, o sucesso consistia em saber misturar as coisas certas na proporção devida.

De volta ao cenário da sala de aula é chegada a hora do clímax da cena. Eu estava sentado na frente, o meu lugar preferido como um garoto com miopia usuário de óculos, quando a professora pediu a colaboração de um voluntário. Eu me ofereci, como o bom menino negro bolsista, filho da faxineira gorda e simpática, a quem todos chamavam carinhosamente de tia Edna.

Levantei animado, arrumei as calças do uniforme (feitas pela mamãe) e despenquei bem no meio da sala. Fugiu dos meus olhos instantaneamente a claridade habitual do mundo sempre branco daquela escola de meninos ricos onde eu só estava porque, em minha opinião, alma e inteligência vão além de qualquer cor.

Em um passe mágico, voltei a enxergar com nitidez e percebi estar em um outro ambiente composto por uma gelada cama de hospital, após um desmaio súbito decorrente de fraqueza por anemia. Nunca gostei de comer verduras e legumes. O fato é que esta foi a

primeira vez em que "me deu um branco", experiência que beira a perda total da identidade, algo que, infelizmente, algumas pessoas sentem a vida inteira sem perceber.

Internado naquele hospital público onde as inúmeras páginas do sofrimento físico descortinaram-se pela primeira vez diante dos meus olhos, eu comecei a investigar. Como um menino de óculos assumido, sempre sonhei em ser detetive. Mesmo nas minhas mais incríveis fantasias, nunca descobri porque pela janela de alguns hospitais é possível enxergar meninos jogando futebol. Talvez Deus não goste de ver meninos doentes, e com essa paisagem envie a cura e a rápida recuperação. Talvez seja mesmo porque o Brasil é o país do futebol.

Ainda na cama fechei os olhos lentamente e senti o meu corpo levitar por um segundo. Ao abri-los, surgiu outro cenário, no lugar que àquela altura eu considerava o mais precioso do universo: o colo de meu pai. Seus braços negros, enormes, como que revestidos de aço, sempre envolveram o meu corpo com carinho. Ouvi ao longe a voz do simpático médico com cara de Papai Noel:

– O menino terá que ficar de repouso em casa.

A sentença trouxe uma imediata sensação de alívio. Para completar a alegria, meu pai conseguiu dispensa no trabalho para ficar comigo a tarde toda. Era mesmo um sonho. Poderíamos assistir juntos à sessão da tarde. A realidade não perdeu para a fantasia naquela segunda-feira com cara de domingo, dia em que pude desfrutar de um tempo a mais na companhia inenarrável do meu paizão.

Esta história tem um sentido especial e por isso resolvi separá-la. Do baú das minhas memórias, exatamente na ocasião em que acabei de chegar da maternidade com o meu herdeiro nos braços. Meu tão sonhado primeiro filho. Ele já está diante do mundo de olhos abertos. Respirando novidade, tenta entender a realidade com seus olhos negros e profundos. Quero ser para ele um espelho negro à altura dos seus sonhos mais coloridos.

Depois de algumas longas horas nesta madrugada inesquecível, coloquei o infante no berço e tomei em minha cama, móvel antigo que herdei da vovó. Ansioso, tentei acordar a minha esposa como o menino ansioso e inebriado pelas surpresas que sempre fui.

– Acorda, amor! (Ela continuou a dormir e esboçou um sorriso de sonho). Eu só queria dizer que aquela pérola negra sonhada desde o dia do nosso primeiro beijo está nos olhos do menino!

De fato a felicidade estava ali, traduzida na nossa realidade de lutas diárias para enfrentar o medo e a inércia do mundo cheio de desafios lá fora, No seio das famílias negras, com lugar para inúmeros filhos do corpo ou do coração, aprendemos a conviver com nossas misérias e faturas, simplesmente porque sempre é possível colocar mais água no feijão,

temperar e sorrir ou chorar e seguir em frente. Os nossos velhos não morrem na amnésia dos asilos luxuosos.

Estou aqui deitado na cama que foi da vovó Lina imaginando a cena final deste capítulo da minha memória. A vovó sempre preservou suas memórias, sempre soube como terminar suas histórias com maestria. Fico aqui a tentar tomar posse das minhas heranças.

Sigo a crer nos meus espelhos mágicos. Uma coisa é certa: a nossa ancestralidade continuará na memória dos nossos descendentes enquanto pudermos lembrar e levar adiante os seus princípios.

– Seja bem-vindo, Luther!

SOBRAL, Cristiane. Memórias. In: **Espelhos, miradouros, dialéticas da percepção**. Brasília: Dulcina Editora, 2011.

ANEXO 5

Amarelo, azul e branco.

Composição: Ana Caetano / Vitória Falcão / Rita Lee

Deixa eu me apresentar
Que eu acabei de chegar
Depois que me escutar
Você vai lembrar meu nome
É que eu sou dum lugar
Onde o céu molha o chão
Céu e chão gruda no pé
Amarelo, azul e branco
Eu não sei
Não sei
Não sei diferenciar você de mim
Eu não sei
Não sei
Não sei diferenciar
Eu vim pra te mostrar
A força que eu tenho guardado
O peito tá escancarado
E não tem medo não
Não tem medo
Eu canto pra viver
Eu vivo o que tenho cantado
A minha voz é meu império
A minha proteção
Eu vim pra te mostrar
A força que eu tenho guardado
O peito tá escancarado
E não tem medo não
Não tem medo
Eu canto pra viver
Eu vivo o que tenho cantado
Meu coração de fogo vem do coração do meu país
Meu caminho é novo, mas meu povo não
O norte é a minha seta, o meu eixo, a minha raiz
E quando eu canto cor
Quando eu espalho cor
Eu conto a minha história

<https://www.lettras.mus.br/anavitoria/amarelo-azul-e-branco-part-rita-lee/>
Acesso em 10/06/2023

ANEXO 6

**Presidência da República****Casa Civil****Subchefia para Assuntos Jurídicos****LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.****Mensagem de veto**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"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 Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

ANEXO 7



Presidência da República Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

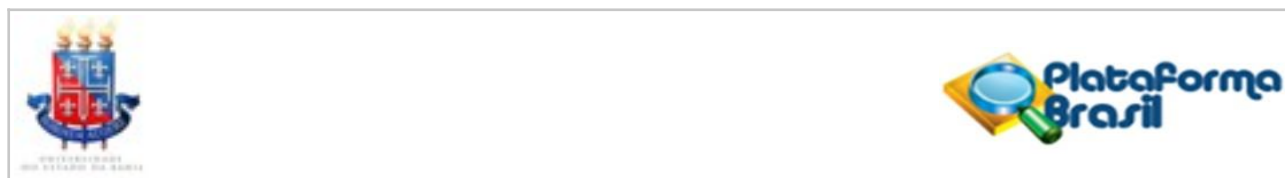
Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

ANEXO 8

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Representatividade e pertencimento: trabalhando as vozes negras no texto literário com os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental **Pesquisador:** MARIA MANOELA DA SILVA CARDOSO OLIVEIRA **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 66773323.1.0000.0057

Instituição Proponente: Departamento de Ciências Humanas - Campus V Santo Antônio de Jesus

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.954.408

Apresentação do Projeto:

Os objetivos são claros e exequíveis. A metodologia apresentada está adequada. Os riscos e benefícios estão informados no Projeto e nos termos destinados à ciência dos participantes conforme os princípios da eticidade em pesquisa. São informados no Projeto os critérios de inclusão e exclusão dos participantes. O cronograma está atualizado.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário:

1. Reconhecer o texto literário afrodescendente como um facilitador para a construção identitária étnicorracial e formação de leitor crítico.

Objetivos secundários:

1. Identificar como se constitui a noção de pertencimento no aluno a partir da leitura e reflexão do texto literário afrodescendente;
2. Discutir os textos literários que abordam temas como negritude, racismo, autoestima, buscando relacioná-los com as experiências e/ou vivências dos alunos;

3. Estabelecer relações entre os textos literários e ocorrências explícitas de racismo no cotidiano escolar; 4. Desenvolver uma sequência didática voltada para a leitura de textos literários afrodescendentes E produção de relatos de memórias sobre as experiências e/ou vivências dos alunos negros.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão informados no Projeto e nos termos destinados à ciência dos participantes conforme os princípios da eticidade em pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa poderá contribuir para o enfrentamento ao racismo no ambiente escolar, já que, ao propor debates e ações pedagógicas contra esse tipo de violência através da literatura negra, em especial a literatura afro-brasileira, conduz o aluno a reconhecer sua existência enquanto ser social, reforçando o sentimento de pertencimento a um determinado grupo com características culturais próprias em busca da construção de sua identidade cultural.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Está anexada ao projeto a seguinte documentação de apresentação obrigatória, em conformidade com as normas éticas para pesquisas envolvendo seres humanos:

1. Termo de compromisso do pesquisador;
2. Termo de confidencialidade;
3. Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa;
4. Folha de rosto;
5. Termo de autorização institucional da coparticipante da pesquisa;
6. Termo de autorização institucional da proponente da pesquisa;
7. Termo de assentimento do menor
8. Termo de consentimento livre e esclarecido (para participantes maiores);
9. Termo de consentimento livre e esclarecido para pais e responsáveis.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final.

Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao

CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2058281.pdf	14/03/2023 08:16:47		Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	10/03/2023 16:30:32	MARIA MANOELA DA SILVA CARDOSO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTODOMENOR.pdf	18/02/2023 21:38:38	MARIA MANOELA DA SILVA CARDOSO OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	18/02/2023 01:02:27	MARIA MANOELA DA SILVA CARDOSO OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLERESPONSAVELPELOMENOR.pdf	18/02/2023 00:51:30	MARIA MANOELA DA SILVA CARDOSO OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado /	PROJETO.pdf	17/01/2023 23:10:20	MARIA MANOELA	Aceito

Brochura Investigador			DA SILVA CARDOSO	
Orçamento	orcamento.pdf	17/01/2023 23:08:06	MARIA MANOELA DA SILVA CARDOSO	Aceito
Declaração de	compromissopesquisador.pdf	17/01/2023	MARIA MANOELA	Aceito

Página 03 de

Pesquisadores	compromissopesquisador.pdf	22:45:31	DA SILVA CARDOSO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	17/01/2023 22:21:12	MARIA MANOELA DA SILVA CARDOSO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	concordancia.pdf	17/01/2023 22:16:52	MARIA MANOELA DA SILVA CARDOSO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Confidencialidade.pdf	17/01/2023 22:15:53	MARIA MANOELA DA SILVA CARDOSO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	COPARTICIPANTE.pdf	17/01/2023 21:54:05	MARIA MANOELA DA SILVA CARDOSO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Proponente.pdf	17/01/2023 21:51:54	MARIA MANOELA DA SILVA CARDOSO	Aceito

Situação do Parecer: Aprovado
Necessita Apreciação da CONEP:

ANEXO 9



TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Eu, João Evangelista do Nascimento Neto, diretor da Universidade do Estado da Bahia – UNEB Departamento de Ciências Humanas, Campus V, autorizo a pesquisadora Meiriluze Mascarenhas Pinheiro a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **“Representatividade e pertencimento: trabalhando as vozes negras no texto literário com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II”**, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos participantes da pesquisa.

Santo Antônio de Jesus, 03 de janeiro de 2023.

Professor Dr. João Evangelista do Nascimento Neto

João Evangelista do N. Neto
 Diretor de UNEB - DCH - Campus V
 Cadastro 74.428.724-3
 Portaria nº 128/2022

Avenida Engenheiro Oscar Pontes, s/n 3º andar, sala 1 - Antigo prédio da Petrobras
 Água de Meninos | Salvador - BA CEP 40460-120
 Telefone: +55 71 3216-1330
 e-mail: cepuneb@uneb.br
<http://portal.uneb.br/comitedeetica>

ANEXO 10



**DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO
DO PROJETO DE PESQUISA**

O professor Dr. João Evangelista do Nascimento Neto (**orientador**) juntamente com a mestrandia Maria Manoela da Silva Cardoso Oliveira (**pesquisadora**) declaram cientes do compromisso firmado com a execução do projeto intitulado **“Representatividade e pertencimento: trabalhando as vozes negras no texto literário com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II”**, vinculado à instituição Universidade do Estado da Bahia – UNEB Departamento de Educação Campus V, que será desenvolvido na forma apresentada e aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Santo Antonio de Jesus, 03 de janeiro 2023.

Nome do orientador(a) e do orientando(a)	Assinatura
João Evangelista do Nascimento Neto	
Maria Manoela da Silva Cardoso Oliveira	

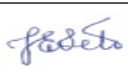
ANEXO 11

**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Eu, Maria Manoela da Silva Cardoso Oliveira, **pesquisadora** do programa de mestrado profissional PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado da Bahia – UNEB Departamento de Ciências Humanas, Campus V e o professor Dr. João Evangelista do Nascimento Neto (**orientador**), assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada “**Representatividade e pertencimento: trabalhando as vozes negras no texto literário com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II**”, cujos dados serão coletados através de produções literárias, com a utilização única e exclusiva para a execução do presente projeto no Colégio Estadual José Ferreira Pinto, no Bairro Campo Limpo – Feira de Santana, Bahia

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados nos arquivos da Universidade do Estado da Bahia pelo período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Manoela da Silva Cardoso Oliveira. Após este período, os dados serão destruídos.

Santo Antônio de Jesus, 03 de janeiro de 2023.

Nome dos Membros da Equipe Executora	Assinatura
Maria Manoela da Silva Cardoso Oliveira (pesquisadora)	
João Evangelista do Nascimento Neto (orientador)	

Avenida Engenheiro Oscar Pontes, s/n 3º andar, sala 1 - Antigo prédio da Petrobras
 Água de Meninos | Salvador - BA CEP 40460-120
 Telefone: +55 71 3216-1330
 e-mail: cepuneb@uneb.br
<http://portal.uneb.br/comitedeetica>

ANEXO 12

A brincadeira da minha rua

Ruan Almeida de Jesus



Todo dia, eu chegava em casa perto da hora do almoço. A aula mal terminava e eu já ficava com a mochila nas costas para correr até o portão. Não queria nem saber! Deixava Davi e Eduardo lá atrás porque queria chegar logo em casa, comer, descansar. Não podia perder a brincadeira da minha rua.

Minha mãe ficava falando:

- Já vai para a rua? E o dever da escola? Não tem dever?

- Quando eu chegar, eu faço, mãe. Ela me puxava pela camisa toda vez que eu queria sair para brincar na minha rua.

Essa minha rua era resenha. Tinha muita gente de todo tipo, da boa a ruim, legal a fofoqueiro, de velho a bebezinho. E tinha a galera da pesada, barril mesmo. Minha mãe tinha medo porque eu só tinha 12 anos. Mas eu dizia para ela que não ia me misturar. Eu só descia para a brincadeira e depois voltava.

Era assim a brincadeira, só homem e a gente fazia duas equipes de dez ou doze meninos de cada lado. O grupo que conseguia derrubar mais mangas no terreno de Seu Jurandi, ficava com o campinho que era muito pequeno, não dava todo mundo e sempre o baba terminava em briga. Acontece que no terreno de Seu Jurandi, tinham dois cachorros assustadores que protegiam a casa do velho. Acho que a gente se divertia mesmo mais pelo perigo do que pelo campinho.

Um dia, a gente se deu mal. Nessa de tirar manga com pedra, Ariel acabou acertando o telhado de uma casa que ficava no terreno de Seu Jurandi e assustou os cachorros. Todo mundo correu, mas Luciano foi para o outro lado e achou de passar por baixo da cerca. O cachorro não pegou ele, mas a cerca rasgou a pele das suas costas. Muito sangue. Passei mal. Cheguei em casa e minha mãe logo viu que algo estava errado. Tive que contar.

No outro dia, a confusão estava formada. O dono da casinha saiu de porta em porta para saber quem jogou pedra no seu telhado. Acontece que na rua tem uns meninos que tem mais condições que eu e os outros. Ficavam zombando da gente. Eu mesmo era o mais ralé, mais

novo e ninguém de homem na minha casa para me proteger. Sempre me xingavam de neguinho de rua sem pai e me tiravam da brincadeira, mas eu insistia. Por isso que eu queria chegar cedo, para garantir meu lugar! Não era besta!

Esse homem estava metido com coisa errada. Disse que daria o troco em quem quebrou as telhas com pedra. Os meninos mais velhos que eu fiquei com medo, já que os pais deles eram todos bravos, disseram para o homem que foi eu. Deu ruim mesmo. Olha Galego na minha porta! Só escutei as pancadas.

- Cadê o menino que brinca no campinho? Galego perguntou para a minha mãe.

Eu estava na cozinha comendo pão. Gelei com a voz do homem. Minha mãe, coitada, teve que enfrentar sozinha.

- Que menino? Meu filho Vitor?

- Ele mesmo! Está aí?

- O que o senhor quer com ele?

- Seu menino jogou pedra no meu telhado e quebrou as telhas. Quero que pague.

- Não foi ele não! Vitor me contou a história toda, pois foi Ariel.

- Nada disso! Os moleques maiores disseram que foi ele. Quero que pague ou vai ter problema aqui?

E agora? Como eu ia provar que não foi eu? Por que nenhum deles falou a verdade? Porque, na verdade, eles acham isso mesmo de mim: que eu sou um ralé sem pai.

- Espere aí, moço! Minha mãe fechou a porta e veio falar comigo.

- Tá vendo o que aconteceu? Como é que a gente vai sair dessa? Esse homem tá na porta dizendo que vai ter problema se eu não pagar as telhas quebradas.

Eu chorei e jurei que não tinha feito nada!

Minha mãe foi no quarto, voltou, abriu a porta e deu um dinheiro para o homem.

- Meu filho não fez nada! Estou te dando este dinheiro porque não quero mais ninguém na minha porta.

Aquele homem horroroso pegou o dinheiro com toda grosseria e falou:

- Pagou porque ele fez o errado. Comigo é assim, faz ou tem problema. Ainda mais o seu menino, moleque fedorento sem futuro!

Fiquei com raiva e chorei mais ainda. Depois desse dia, nunca mais saí para brincar na minha rua. Ficava em casa, vendo tv ou fazendo as atividades da escola. Minha mãe viu que eu estava triste e resolveu procurar outra casa para alugar.

Fomos morar num outro bairro, mais perto ainda da escola. Tem campinho, mas não fui ainda brincar lá.

ANEXO 13

Os sonhos de Mariana

Sarah de Andrade



Mariana é uma menina sorridente e muito esperta. Como a vizinhança costuma chamá-la de meio quilo, ela muito miúda, mas pensa grande. Alegre, vive com seus pais em um beco de casas chamado Poço de Madalena que fica atrás de uma invasão. A família toda mora em uma casinha bem pequenininha e humilde.

Sua mãe, Dona Flávia, fala que Mariana será uma grande mulher, mas tem que estudar para conseguir as coisas na vida. Gomes, o pai, apesar de trabalhador, não tem recursos para proporcionar à menina condição para que ela se desenvolver cada vez mais. Para Mariana, a escola é o caminho para ela realizar os seus sonhos.

Um dia, seu pai chegou do trabalho meio doente. Estava gripado. Como sua mãe não estava em casa, a menina foi cuidar do pai. Sua mãozinha pequena na testa de Gomes confirmava a febre. Ela, sabida que só, pegou o tamborete, subiu no armário e pegou remédio. Na cozinha, pegou água e deu o remédio para Gomes.

Quando Flávia chegou, Gomes já estava bem melhor. Na mesa, café e pão. Mariana já estava arrumada com o seu livrinho na mão. Um orgulho para a mãe tão atarefada e cansada.

Os vizinhos gostam de iniciar uma conversa com Mariana porque sabem que ela sempre sai com ideias muito divertidas.

- Marianinha, eu acho que com cem reais eu compro um quilo de carne, feijão e o gás de cozinha. O que você acha?

- Eu tenho certeza que não dá! Minha mão diz que só o gás custa cento e vinte reais. Como o senhor quer comprar tanta coisa com cem reais?

- Marianinha, eu vou viajar de caminhão para conhecer o nordeste todo! Eu quero conhecer o Pará!

- Então, o senhor vai para o norte, né?

- Marianinha, eu comprei um fogão em dez vezes de cento e vinte e cinco reais. Acho que foi melhor do que à vista.

- Então a senhora precisa de tabuada.

Suas respostas inteligentes sempre resultam em muitas risadas. Como pode tão miudinha e tão sabida?

Os vizinhos não cansam de aconselhar.

- Gomes, faça de tudo para sua filha se formar, pois você vai ter uma doutora na família!

Foi ouvindo todos os dias isso que Mariana passou a desenhar o seu futuro. Pegou umas folhas guardadas no armário da cozinha, lápis de cor e danou a desenhar. Começou pela manhã, entrou a tarde, chegou a noite e Mariana desenhando. Estava exausta quando terminou. Ali mesmo dormiu.

No dia seguinte, antes de ir para a escola, Mariana perguntou:

- Mãe e pai, vocês vão fazer o que depois da janta?

- Descansar, filha. Por quê? Perguntou o pai.

- Quero mostrar uma coisa para vocês dois.

Assim ela fez. Ao chegar a noite, Mariana pegou as folhas e as colocou pregadas na pequena parede da sala.

- Podem olhar. Os pais se aproximaram sem entender muito.

- O que é isso? Só estou vendo desenhos! Disse a mãe.

- É trabalho da escola? O pai perguntou sem prestar muita atenção nos detalhes.

- Não! É o meu futuro. Nesse monte de papel aqui, tem os meus sonhos.

Gomes e Flávia se olharam perplexos com a atitude da menina.

- Explica pra nós, filha. Eu não estou enxergando direito. Na verdade, o pai queria ouvir aquela coisinha tão linda falar de coisa séria.

- Aqui sou eu estudando no Colégio Odorico porque lá só tem adolescente. Vou terminar os estudos e vou escolher esta profissão.

Os pais viram uma bonequinha negra desenhada vestida de branco, com óculos e de pasta na mão.

- Quem é essa?

- Sou eu! Aqui eu estou...como é o nome mesmo?

- Universidade?

- Sim. Vou estudar para ser doutora! Aqui sou eu trabalhando, esse é o meu trabalho. Aqui é a minha casa, e essa casa aqui é de vocês.

Flávia e Gomes não conseguiram conter as lágrimas.

- Pai, vou ter esse cachorrinho, aqui é o meu carro. Tá vendo esse desenho aqui? Nas férias vamos viajar para este lugar porque quero ver a neve!

Flávia e Gomes estavam muito emocionados.

- Você vai fazer e ter tudo isso aqui! A menina foi envolvida nos braços dos pais.

Volta e meia, ela dizia que queria ser doutora para ajudar as pessoas mais pobres a desenharem o futuro que quisessem ter.

ANEXO 14

O domingo na casa da minha avó

Micael Souza Carneiro



A minha família se reunia para almoçar na casa da minha avó todos os domingos, ela se chamava Tiana. Na casa dela, morava o meu avô Rubião e o meu tio Carlito só os três. Mas no domingo, a casa ficava lotada todos os meus tios com as esposas, meus primos, Ninha, a filha emprestada da minha avó, Pirulito e Baltazar, os cachorros do meu tio André.

Era muito animado! A minha avó era muito legal sempre gostava de conversar e era engraçada contando as histórias dos filhos, principalmente do meu pai que era o filho dela mais velho já apanhou muito porque era o mais teimoso da família.

Lembro-me da mesa da casa dela com muita comida cheirosa e gostosa. A família toda falava ao mesmo tempo quando não estava rindo. Diversão para valer. Um dia, era sábado, estávamos em casa quando meu pai saiu do quarto com celular na mão. Ele estava pálido e uma Lágrima saiu do seu olho pai.

- O que foi? Perguntou minha mãe.

- Minha mãe, sua avó, morreu! Respondeu meu pai. Silêncio. Eu não suportava silêncio. Então, aquele domingo na casa da minha avó foi o velório dela. Nunca tinha visto gente morta, só na TV.

Quando vi vó Tiana deitada tão bonitinha dormindo no caixão, fiquei assustado! Um filme passou na minha cabeça. Lembrei-me de tanta coisa, o dia em que fiquei sozinho em casa durante a trovoada, ela foi ficar comigo. O bolo de aniversário que ela fez para mim porque meu pai estava desempregado e o dia em que ela me escondeu porque minha queria me dar uma pisa.

Eu chorei! Minha mãe me abraçou.

- Mãe, por que isso aconteceu?

- Porque a vida é assim, tudo que nasce um dia morre. E os encontros dos domingos também?

- Não os domingos vão continuar para você lembrar-se dela, das coisas boas que sua avó fez por você.

Lembrei-me de que a última vez que ela me chamou para comer bolinho de chuva, eu estava zangado porque perdi na prova de História e eu chorei muito. Ela me pegou pelo braço e disse “meu filho a vida não é só brincar e gargalhar, sofrer faz parte e você vai sofrer, mas vai passar. Você vai cair, mas vai levantar! Vá, coma. Está gostoso? Pois assim é a vida, tem coisa boa na frente só depende da sua força para levantar”.

Enxuguei meus olhos e disse pra minha mãe:

- Acho que os domingos ainda vão ser bom lembrando da minha avó Tiana.

ANEXO 15

Amizade verdadeira

Raíssa Pereira Lemos



Essa história aconteceu comigo e Ana Luiza. Pense numa menina legal e inteligente! Mas nem todo mundo pensava isso dela. Logo a gente se tornou amigas, ela ia à minha casa e eu pouco saía porque minha mãe não me deixava sair, pois meu pai não gostava do bairro onde a gente morava. Eu ficava de casa para escola, da escola para casa, como eu costumava fazer.

Um dia, Ana Luiza me chamou para dançar em um grupo da escola dela, pois a professora de educação física estava preparando um festival de dança e disse que os grupos poderiam dançar a música e o estilo que quisessem.

Ana Luiza bateu na porta da minha e já foi dizendo:

- Ah, fia, você vai participar sim! Vai dançar comigo, os passos são fáceis e tem uma parte que a gente quebra até o chão. A música é Lady da quebrada e nossa roupa vai ser cropped e short jeans!

Fiquei muito contente!

-Luiza, eu tenho que pedir para minha mãe porque a sua escola é grande e longe daqui, certo?

Falei com a minha mãe, ela deixou. Painho achou estranho, mas disse que minha mãe resolveria. Quando minha vó pediu para ver a dança, ela deu aquele grito!

- Que diabo é isso? Que coisa horrorosa é essa?

- Minha avó, a coreografia é assim mesmo!

- Seu pai viu isso? Sangue de Jesus, minha filha! Seu pai vai dizer que isso é coisa de piriguete!

- Ô, vó, para com isso!

Depois que eu consegui convencer o povo da minha casa, fui ensaiar na casa de Ana Luiza, mas não foi bom. Fiquei desanimada, as outras meninas do grupo me olharam de cima a baixo e cochicharam entre elas me senti mal.

- Luiza, suas colegas não gostaram de mim, não sei por que elas olharam daquele jeito.

- Não liga, você é ótima.

Uma das meninas, Mariana, me chamou para dançar.

- Ô, Coisinha, venha logo fazer essa parte da dança.

- E ela consegue essa coreografia? Tem que pular e você é mais pesada do que a gente.

Todas riram menos Luiza.

- Então a parte que a gente balança o cabelo, ela não vai conseguir. Continuaram as risadas. Ana Luiza ficou só observando, pegou na minha mão e disse:

- Fique de boa, não liga para elas, você é linda com seu cabelo curtinho. Fique de boa.

Estava chegando o dia da apresentação, eu estava nervosa porque não tinha roupa ainda e não ficava legal em mim, até que Luiza percebeu e perguntou:

- Raíssa, você tá com uma cara estranha! Quer me contar alguma coisa?

- Eu estou de boa!

- Nada disso! Eu acho que sei o que é. Você tem a roupa?

- Não, meu pai não vai comprar e eu estou querendo desistir. Aquela escola não é o meu lugar, não fico bem lá, sou diferente das outras.

- Deixe de besteira. Ninguém é igual a ninguém, você é Você e pronto! Tem que se valorizar.

Ela me deu coragem, mais ainda: pegou a roupa da tia e me emprestou, me maquiou e arrumou o meu cabelo.

Chegou o grande dia, fui para escola com Luiza, as duas super produzidas. Os grupos de dança já estavam se preparando para as apresentações quando uma das meninas falou comigo:

- Por que você quer participar? O pessoal falou que não tem nada a ver! Ana Luiza ficou observando e depois perguntou:

- O que você falou aí? Por que Raíssa não pode participar? Qual é a sua? Tá discriminando ela por quê? Você se acha melhor do que ela?

- Não acho nada! Só acho que ela não está se encaixando e chama atenção.

Ouvir aquilo me doeu demais. Eu gritei

- Chega! Vou embora, Luiza.

De repente, sem ninguém esperar, Luiza pediu para falar com todos que estavam no pátio da escola e com o microfone na mão.

- Gente, eu quero falar. Hoje eu vi uma coisa que me deixou mal. Estão vendo aquela menina ali? É a minha melhor amiga Raíssa. Ela veio para dançar, mas nós vamos embora porque ela sofreu uma grande humilhação. Meu grupo rejeitou Raíssa porque ela é diferente

da maioria das meninas. Raíssa é gordinha sim, e daí? Raíssa é baixinha sim, e daí? Raíssa é preta sim, e daí? Ela foi desrespeitada! Se ela não respeitada, eu também não sou! Então eu também vou embora porque não gosto de gente preconceituosa.

Todos olhavam para mim! Luiza saiu correndo do pátio e me arrastou com ela.

- Vamos, amiga, você merece estar no lugar melhor e com pessoas que te respeitam e aceitam você como você é.

- E a apresentação, Luiza?

- Que nada! Sua amizade é mais importante!

Nunca vou me esquecer do dia em que minha amiga verdadeira me defendeu.

ANEXO 16

Quando Raimundo chegava do trabalho

Lucas Benevides Simião



Raimundo é o filho mais velho de sete filhos de Nicolau e Dionísia. Esta família mora num dos bairros mais perigosos de Feira de Santana, no Campo Limpo. Todos os filhos de seu Nicolau já foram para a escola, mas não gostavam de estudar. A mãe deles dizia que se os meninos não estudassem, o povo falaria que os filhos de Nicolau eram vagabundos.

Porém, Raimundo gostava de estudar. Ele estava perto de se formar e queria muito fazer um curso de computação. Todo dia ele chegava da escola e falava para o pai:

- Painho, você paga um curso de computação?
- O que é computação? Perguntou o pai.
- É para aprender a mexer no computador, quem sabe usar computador arranja emprego mais fácil.
- E quanto é esse curso, é caro?
- Você sabe que a gente vive apertado. Se não aparece serviço, não tem dinheiro para pagar as contas de casa.

Raimundo mostrou o folheto que pegou na escola. O pai olhou, olhou e disse:

- Não dá! Quem sabe no futuro se as coisas melhorarem.

Raimundo ficou triste, foi para o quarto, pensou, pensou e teve uma ideia. Saiu de casa, desceu a ladeira do Escorrega e entrou no bar de Seu Preto.

- Seu Preto, o senhor precisa de um ajudante? Eu posso trabalhar para o senhor.
- E a escola? Perguntou Seu Preto.
- Eu fico de tarde aqui.
- Não dá não, tinha que ser o dia todo.
- Me ajude! Eu quero trabalhar!
- Não tem como!

Raimundo saiu do bar abatido quando, de repente, foi puxado pelo braço. Lino falou para ele:

- Você deve fazer uma coisa que as pessoas possam comprar todo dia. Minha mãe todo dia reclama que precisa de leite de vaca para fazer ambrosia!

Foi um estalo! Raimundo venderia leite de vaca para as vizinhas do bairro. Combinou com Zito que faria comércio com leite dele, voltou para casa fez as contas de quanto pagaria pelo litro do leite e o lucro com a venda. Fez a lista das freguesas e divulgou a venda do leite na rua.

Seis horas da manhã, Raimundo já estava entregando leite para as vizinhas antes de ir para escola. Começou a juntar dinheiro e se matriculou no curso de computação. Dois anos depois, Raimundo já estava trabalhando no escritório feliz da vida.

Todo dia ele chegava do trabalho com os folhetos de curso na mão. Dessa vez queria fazer um tal de engenharia eletrônica. Ele entregava os folhetos para os irmãos e dizia:

- Estudar, minha gente, para ninguém chamar a gente de neguinhos vagabundos do Campo Limpo.

Lucas, o irmão da ponta, resmungava:

- Como você quer que a gente estude e faça curso de profissão? Conta aí a mágica!

- Leite! Vá vender leite.

ANEXO 17

Bigu, o pior aluno da escola

Jhonatas Sousa de Lima



Esta história é de Bigu, o aluno do sétimo ano mais pirracento e rebelde da escola. Dava muito trabalho aos professores, brigava com os meninos, puxava os cabelos das meninas e não respeitava ninguém.

A coisa era tão séria que nas reuniões de pais todos se queixavam de Bigu. “Luiz Antônio não assiste a uma aula!” Falava a professora de matemática. “Aff, este aluno é terrível, ninguém consegue dar aula com ele na sala!” Desabafava a professora de geografia.

Quanto mais a mãe de Bigu ouvia as queixas, mas ela ficava triste.

- Mãe, precisamos fazer alguma coisa para disciplinar Luís Antônio, está insustentável essa situação!

Toda vez que a mãe de Bigu era chamada na escola, ouvia as mesmas coisas: Bigu quebrou a torneira, colocou papel no bebedouro, derrubou o lanche das colegas, bateu nos meninos na aula de Educação Física. Era um inferno.

A diretora, todos os dias, atravessava o pátio puxando o braço de Bigu, e a escola toda gritando Bigu, Bigu, Bigu! Mas o pior estava para acontecer. Foi na aula de geografia. A professora Miranda chamou Bigu ao quadro para ele mostrar no mapa onde ficava o Distrito Federal

Bigu ficou parado olhando o mapa um bom tempo. A professora colocou a mão na cintura e falou:

- Você não sabe! Claro, se você não estuda, só vem para a escola badernar, não é pessoal? A turma toda gritou “É!”. Bigu apertou o lápis contra a palma da mão e gritou:

- Eu sou Bigu! Tenho tudo de Bigu, eu vou ser igual a Bigu!

- Silêncio!

Bigu saiu correndo, pulou o muro da escola e foi embora.

Os dias se passaram e Bigu não voltou para escola. A professora Miranda parecia preocupada com a ausência dele, mas naquela semana, alguma coisa aconteceu. O porteiro da escola chamou a professora Miranda e entregou-lhe um papel, era uma carta. A professora abriu, leu e começou a chorar. Chorou na frente dos alunos.

- Pró, o que foi? Aconteceu alguma coisa? Foi sua família? A professora Miranda sentou na sua cadeira, enxugou o rosto e disse:

- Vou ler uma carta para vocês.

“Professora Miranda, eu sou a mãe de Luiz Antônio, o Bigu. Não se preocupe, não estou zangada e nem culpo vocês de nada. Luiz Antônio foi criado por um homem que não era seu pai, mas todo mundo achava os dois muito parecidos: olhos grandes, boca larga carnuda, cabelo de bolinha e pele escura como se fosse torrado de sol. Parecido só na aparência! O pai de mentira se chamava Bigu, um homem mau, bruto, trapaceiro, grosseiro, perverso. Esse diabo todo dia dizia que Luiz Antônio seria igual a ele. Eu repreendia no nome de Jesus, pois meu filho seria diferente. Mas o infeliz incutiu na cabeça do menino que não adiantava estudar porque ele não seria gente nunca, seria um Bigu! Pois um dia, esse meu companheiro, depois de bater em mim, roubou o próprio amigo e fugiu. A polícia pegou e matou. Antes de morrer, ele disse que ninguém gostava de Bigu. Meu filho acha que vai ser igual. Ele precisa da senhora”.

A professora ficou triste e toda a turma também. A aula foi encerrada. O tempo passou e no final do ano teve uma festa na escola quando, de repente, quem chegou? Bigu junto com a mãe. A professora Miranda o recebeu com um abraço e disse:

- Que bom que você chegou para a festa, Luiz Antônio! Este é o seu lugar, daqui você só sai formado!

No ano seguinte, Luiz Antônio assistia a todas as aulas e não brigava com mais ninguém, e ninguém mais o chamou de Bigu.

ANEXO 18

O caruru de sete meninos de Dona Odete

Paulo Moisés Ramos da Silva



A minha mãe, todo ano, cozinhava caruru para oferecer a sete meninos como promessa a São Cosme e São Damião. Meu pai fazia questão de comprar no centro de abastecimento os ingredientes para ela fazer a comida. Eles diziam que era preciso pagar uma promessa porque tiveram filhos gêmeos, um menino e uma menina.

A minha irmã e eu ajudávamos a cortar quiabo, mãe cortava as galinhas para cozinhar e meus irmãos torravam amendoim e castanha. Depois, mãe misturava tudo e ainda tinha que mexer, mexia bastante para não pegar no fundo de panela. Depois de pronto, arrumava a mesa com sete pratos, sete garfos e sete copos.

Meu irmão chamava os sete meninos da nossa rua para comer e meu pai cantava uma música de Cosme e Damião, enquanto todo mundo comia. Uma delícia, era bom demais. Ano passado minha mãe deixou de fazer, disse que não tinha mais graça porque meu pai estava no céu.

Fiquei triste porque gostava muito da comida e da resenha. Mas aí, Dona Odete, uma velhinha que morava perto da minha casa, fez um caruru e convidou a gente para comer na sua casa. Quando eu entrei na sala, notei que tinham duas mesas com sete pratos e sete colheres em cada uma delas e no canto da sala uma pinhata cheia de doce.

Dona Odete mandou todo mundo se sentar e antes de comer, ela falou:

- Minha gente, eu tô feliz porque os meninos e as meninas daqui da rua vieram. Eu faço essa comida como se eu tivesse fazendo para os meus filhos.

- A senhora não tem filhos? Perguntou Ana Júlia, uma das meninas que estava sentada numa mesa só de meninas.

- Não da barriga! Meus filhos, Deus levou, foram três. Depois eu não peguei mais barriga. Mas tá tudo bem, tenho sobrinhos e afilhados e vocês agora. Comam.

Começamos a comer, mas tinha alguma coisa com gosto estranho e amargo. Os meninos se olharam, eu não conseguia engolir. Até que um deles falou:

- Dona Odete, não está bom não!

- É mesmo! É a galinha. Disse a menina da ponta da mesa.

- É não, é o vatapá. Reclamou Maria Eduarda.

Os meninos começaram a reclamar ao mesmo tempo e aí Dona Odete pipocou!

- Cala a boca, seus diabos mal educados!

- É assim que a senhora trata a gente? A gente só falou que tem alguma coisa ruim.

- Prove! Eu falei só isso já com a colher cheia de caruru para Dona Odete provar. Ela pegou a colher e colocou na boca, mastigou e engoliu. Depois abriu a boca chorar.

- Tá amargo demais, foi gengibre! Dona Odete chorou muito e todo mundo ficou com pena. Então eu tive uma ideia.

- Vamos fazer assim, a gente come só pipoca e tá paga a promessa!

A podre velhinha arregalou os olhos para mim e disse:

- Boa ideia! Tá certo.

Dona Odete levantou, foi na cozinha, pegou uma bacia enorme cheia de pipoca, voltou para a sala e colocou no chão. Nós avançamos na bacia de pipoca e comemos tudo.

- Tá vendo, nós não somos diabos, somos anjinhos!

Paulinho brincou, mas Dona Odete não perdeu tempo e respondeu:

- Anjos estão no céu, três anjinhos, meus gêmeos e o terceiro.

- Também estou triste por causa do meu pai, mas minha mãe fala que Deus leva as pessoas para elas serem mais felizes em outro lugar, por isso que a gente não pode entristecer.

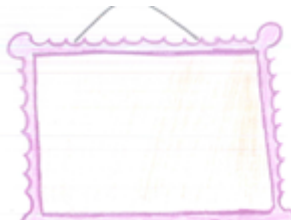
Dona Odete olhou para mim e me deu um abraço.

- Essa foi a coisa mais bonita que já me disseram. Agora quebre a pinhata e leve os doces para sua casa. Adoce a sua vida como você adoçou meu coração.

ANEXO 19

O espelho

Emile Lauane da Silva Santos



Esta história começou por causa de um espelho, a minha mãe que nos contou durante o café da manhã. À mesa estavam sentados eu, Adriana e André, meus irmãos, e meus pais. Nós estávamos para sair para escola, quando minha mãe notou que o penteado de Adriana estava mal feito.

- Minha filha, que cabelo é esse?
- Oxe, minha mãe, eu arrumei o meu cabelo!
- Está mal arrumado.
- Não está não, meu cabelo é assim mesmo!

André não deixou passar e brincou.

- É assim mesmo, mãe: feio, parece um capacete!
- você não gosta? Perguntou Adriana.
- Não, você assusta de costas!

- Não tem problema se você não gosta, eu gosto dele! Deixa o meu cabelo comigo, ele é assim por causa da minha mãe e do meu pai. Eu gosto dele e pronto! Não vou mudar o meu cabelo porque você não gosta!

Minha mãe, nesta hora, desceu o copo de café na mesa e ficou olhando Adriana. Todo mundo observou a minha mãe parada. Coloquei a mão em seu ombro e perguntei:

- O que foi, mãe, tá sentindo alguma coisa?
- Não, mas me lembrei de quando era da idade de vocês, quisera eu falar desse jeito no meu tempo.
- Como assim? Perguntou Adriana.

- Na minha época, eu tinha 13 anos, as meninas usavam laço na cabeça. Todas chegavam na escola com algum enfeite no cabelo, eu olhava e achava lindo. Eu não usava porque não tinha dinheiro para comprar e meu cabelo era Joãozinho, nem tiara dava pra usar. De vez em quando usava só faixa de pano com laço, mas minha mãe quase não ficava em casa para me ajudar. Ela trabalhava o dia todo limpando a casa dos outros. Eu mesma fazia o laço,

chegava na escola e as colegas riam de mim. Eu puxava a faixa da cabeça e guardava na bolsa. Voltava pra casa chorando.

- Mulher, porque você não pedia alguém pra te ensinar? Meu pai perguntou com pena dela.

- Quem? Era só eu e Deus o tempo todo! Teve um dia que foi pior, minha coleguinha Marlene perguntou se na minha casa não tinha espelho.

- A senhora não tinha?

- Não, comecei a pedir pra mãe comprar um espelho, falei tanto que ela me fez uma surpresa e trouxe um pra mim.

- Então a senhora aprendeu?

- Aprendi, aprendi outras coisas também! Ficava olhando as meninas que eu achava que eram mais bonitas e via no espelho que eu não era daquele jeito. Era boca, nariz, pele cheia de buraco, o dente amarelo! Cada vez que eu comparava, mais eu ficava triste.

- Ô, mãe, que horrível.

- Eu sei, na minha época eu ficava calada! Quem é que iria me entender e me apoiar? Chegava em casa chorando, até que um dia mãe pegou o espelho e quebrou. Disse “pronto, não tem mais espelho pra se olhar, dê graças a Deus que você é normal e se aceite”. Era o que ela me dizia.

- Ô mãe, minha avó foi um carrasco, a senhora sofria e ela nem entendia.

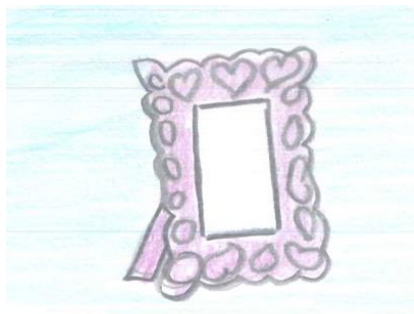
- Ela não foi carrasco, porque mãe também sofreu com isso na cozinha da casa do povo e certamente que a mãe dela também. Chega! Vamos mudar de assunto, graças a Deus que com você, Adriana, a vida pode ser diferente, pra não passar o que passei.

Depois dessa história, toda vez que Adriana se olha no espelho do banheiro ela diz “sou linda, poderosa e forte.” Adriana enche minha mãe de orgulho.

ANEXO 20

O segredo de tia Rita

Maria Clara das Neves



Tia Rita é a irmã mais velha da minha mãe. Ela é muito boa, brincalhona e amorosa. Sempre me ajuda com os deveres da escola. Ela é a única que não casou. Um dia, eu perguntei para minha mãe porque Tia Rita não tinha se casado.

- Deixe de curiosidade, Rebeca! Rita não se casou porque não quis.

Aquela resposta não me convenceu porque minha tia é muito bonita. Eu queria ser como ela, alta, magra, a pele macia, o cabelo cheio e sedoso.

- Minha mãe, Tia Rita é a mais bonita da família, como ela não se casou?

- Me deixe! Vá procurar o que fazer!

Um dia, eu estava na casa da minha avó e perguntei por que Tia Rita não tinha se casado. Minha avó, ao contrário da minha mãe, respondeu com doçura:

- Querida, esses assuntos não é para meninas. Sua tia não se casou porque não quis, ela preferiu viver com a gente.

Dias depois, eu perguntei para a própria Tia Rita. Ela levantou e ficou parada um tempão em silêncio olhando para mim e respondeu:

- Por que tinha que ser assim!

- Tia, você é tão boa, ninguém se apaixonou por você?

- Não, Rebeca. Vamos estudar.

Fiquei mais curiosa ainda, tive vontade de perguntar para outras pessoas, mas fiquei só observando a tudo isso.

Estava perto do aniversário de Tia Rita. Eu pedi para meu pai um dinheiro, pois queria comprar um diário para eu presentear a minha tia favorita. Comprei o presente e fui para a casa da minha avó. Quando eu cheguei lá, meus avós e tia Luiza estavam almoçando. Entrei e fiz aquela surpresa.

- Parabéns, Tia Rita! Nesse diário quero que a senhora escreva tudo o que tiver vontade e também seus segredos e sonhos, como encontraram namorado e se casar!

Meu avô baixou a cabeça. Minha avó olhou para Rita. Um silêncio total. Tia Rita pegou o presente e saiu da cozinha. Eu fui atrás dela perguntando se não ela estava zangada.

- Não, venha cá. Você é minha sobrinha e amiga, confio em você. Vou te contar um segredo, promete guardar só para você? Tia Rita me levou para o seu quarto, fechou a porta, me fez sentar em sua cama. Foi até o guarda-roupa e pegou um pacote, abriu e colocou o que tinha dentro na cama.

- Esse é o meu segredo.

- Quem é, Tia?

- Esse foi o meu grande amor, nós namoramos em segredo porque seu avô não queria.

- Por quê? Tá certo que a senhora é mais bonita do que esse homem.

- Seu avô dizia que a gente não tinha nada para namorar muito menos casado. Ele fez de tudo para prejudicar o nosso namoro.

- Mas qual o motivo?

- O pior possível, não poderia me casar com um homem de nariz amassado e cabelo crespo porque seu avô não queria netos assim.

- Tia, a senhora obedeceu ao meu avô?

- Sim, é o meu pai. Se não fizesse isso, ele teria me expulsado de casa.

As lágrimas correram nos olhos da minha Tia Rita. Coitada, fiquei com pena dela. Ela guardou a foto e me pediu:

- Me prometa, Rebeca, que você vai guardar esse segredo. Seus avós não podem saber que tenho essa foto e que ainda penso nele.

- Sim, tia, não vou falar para ninguém, vou guardar o segredo.

Fiquei só pensando nisso e na crueldade dos meus avós. Como poderia ajudar a minha tia se ela não conseguiu lutar contra o preconceito dentro da casa dela? Pensei num plano chamei três colegas da escola para irem comigo à casa da minha Tia Rita. Ana, bem branquinha, Karine, morena e Jussara, negra.

Ao entrarmos na sala da casa do meu avô, vi seu olhar para Jussara como se tivesse olhando para uma coisa ruim. Apresentei as meninas aos meus avós e para Tia Rita. E aí fiz uma brincadeira de pergunta e resposta, mas chamei meu avô para brincar com a gente.

- Vovô, você vai adivinhar: qual das três aqui o pai é um advogado?

Meu avô olhou e rapidamente respondeu:

- Claro disse que Ana é filha de advogado!

- O senhor errou, vovô! Jussara que é filha de advogado. E errou com a minha tia também. Sabe por que você fez isso vovô? Porque o senhor é racista, mas eu não sou e o meu marido será preto, porque eu vou descontar o que fizeram com a minha tia, pois ela é a melhor pessoa dessa família.

ANEXO 21

Cabo de vassoura no lombo

Alice Maria Pimenta da Silva



Quando eu era pequena, eu ficava em casa com meus irmãos enquanto minha mãe saía para trabalhar. De manhã estávamos na escola e de tarde em casa, porém, nem sempre isso era bom.

Eu sou a filha mais velha da minha mãe com meu pai, um homem negro, velho, doente e sem condições financeiras. Os meus três irmãos mais novos são do meu padrasto, um homem jovem, branco, com estudo, mas muito grosseiro com os meninos e principalmente comigo.

Sempre antes de sair, meu pai de criação falava comigo “se quebrarem alguma coisa ou fizerem coisa errada, já sabem, cabo de vassoura no lombo, principalmente você, dona Vanessa”.

Eu ouvia isso e ficava arrepiada, pensava por que só sobrava para mim e, o pior de tudo, era que minha mãe não me defendia, nem me protegia. Eu ficava vendo o carinho deles com os meus irmãos mais novos. Henrique era chamado de balinha de coco, Bruno era Galeguinho e Amanda, a princesa do céu. Eu, quando fazia algo errado era chamado de nega preta do cão. Até meus irmãos aprontavam dentro de casa.

O pior dia foi quando Bruno, brincando com a bola na sala, quebrou a TV. Foi um estrondo. Corri para pegar a TV no chão e perguntei:

- Por que você fez isso, Bruno?

- Foi sem querer.

- Pai vai tirar seu couro, Bruno!

- Meu mesmo não! O seu, sua nega feia! Os três, de forma tão cruel, gritavam sem parar “nega feia”, “nega feia”, “nega feia”. Eu chorei porque sabia que apenas eu apanharia.

Quando os meus pais chegaram... “nega feia”... Cabo de vassoura no lombo, uma, duas, três vezes. Passei a noite chorando. Nunca me esqueci daquele dia. Doeu a minha pele, coluna, mão, cabeça, coração.

Um dia, minha avó foi me visitar. Aproveitei e contei o que acontecia e ela me chamou para morar com ela. Falei com a minha mãe e ela aceitou na hora. Parecia que ela queria se livrar de mim. Hoje eu estou bem, pelo menos na casa da minha avó ninguém me xinga, apenas falam “que nega linda” e não recebo mais cabo de vassoura no lombo.

ANEXO 22

Carcará e Curupira

Alisson Juarez Freitas



João Lucas e Marconi. Amigos inseparáveis, faziam tudo juntos, andam juntos o tempo todo. Eram vizinhos, estudavam na mesma sala. Bichos perturbados! Não queriam nada, feios como o diabo, tão feios que os colegas os chamavam de carcará e curupira. Marconi era carcará e João, o curupira.

Tudo que Carcará fazia, Curupira imitava. Se um se metia em problema, o outro ajudava. E assim tocava a amizade, carne e unha. Só Jesus para aguentar os dois.

Um dia, o bicho pegou para o lado deles. Curupira se estranhou com um menino que era metido com coisa ruim mesmo. Pablo jurou Curupira de morte. Carcará foi tentar acalmar os ânimos.

- Qual é mesmo, chega junto! O cara falou besteira, mas ele é de boa!

Pablo olhou para Carcará e disse:

- Pega a visão! Curupira gosta muito de tirar onda comigo. Diga a ele para ficar na dele.

- Tô ligado! Falo sim, tá de boa?

- Tá de boa! Carcará era um ano mais novo que Curupira, mas tinha mais juízo.

Um dia a escola organizou um projeto e os alunos teriam que participar. Enquanto uns se apresentavam com dança e poesia, Carcará e Curupira cantaram rap. Ao saírem da escola, os dois amigos foram surpreendidos por Alemão, o cara mais perigoso do Campo Limpo.

- E aí, velho, vim aqui saber por que Curupira não devolveu a mercadoria.

- Que mercadoria? Perguntou Carcará com os olhos espantados.

- Sei de nada não! Respondeu Curupira.

- Sabe sim! Você tinha que passar a mercadoria pra Abel.

- Mas não está comigo.

- Está com quem?

- Sei lá!

Carcará estava muito preocupado, pois sabia que aquela história poderia acabar mal.

- Deixa de mentira, passa mercadoria que o bicho vai pegar! Alemão levantou a blusa e mostrou o revólver.

- Para com isso, pra que isso? Curupira, se você tem alguma coisa que é do cara passa logo pra ele! Carcará estava nervoso

- Fique quieto, seu otário, eu não tenho nada! Vamos embora.

- Não me dê as costas se não você vai se arrepender.

Sem pensar muito, Curupira saiu andando, deixando Carcará para trás. Foi quando todos ouviram um grande estampido. Foi correria e grito.

Curupira olhou para trás e viu Carcará no chão. Curupira correu na direção do amigo ferido no chão.

- Toma, toma! Curupira tirou da mochila um pacote e entregou para Alemão, que partiu para esquina, sumindo.

- Marconi, acorda, acorda!

Carcará abriu os olhos e com muita dificuldade falou:

- Tá vendo, eu sempre te protegi e agora eu tô morrendo. Te falei pra sair dessa.

- Eu ia sair, não tenho culpa. Vou consertar isso, você vai ver.

- Não vou.

Carcará fechou os olhos e não abriu mais. A rua ficou cheia de gente e Curupira gritava sem parar.

Segundo o povo que gostava de fofoca, Carcará queria ser motorista quando crescesse e Curupira não queria ser nada.

ANEXO 23

O primeiro amor de Estela

Maria Eduarda Fernandes de Jesus



Ano passado, logo no primeiro dia de aula, eu fiz amizade com uma menina da minha sala muito legal e inteligente. Estela gostava muito de estudar, conversar e ouvir os colegas para ajudá-los.

Nosso grupinho era muito unido, éramos amigos de verdade. Um dia, Estela me revelou que estava apaixonada.

- Como é, Estela?

- É, eu estou apaixonada mesmo! Quando vejo o menino, meu coração acelera.

- É mesmo? E você já falou com ele?

- Não, ele não sabe. Pois o menino fala oi e eu respondo. Às vezes, ele passa, olha para mim e eu olho para ele, é tão bom!

- E vocês não conversam? Perguntei para Estela, que respondeu desanimada.

- Ainda não, mas estou louca por ele.

Adriano era tipo delícia da escola, alto, forte, cabelos lisinhos, pele clarinha e sem espinha, e educado. Passava por nós e falava, mas não mostrava nenhum interesse por nenhuma das meninas, até por Estela!

Chamei Estela no canto do corredor e perguntei:

- Estela, ele parece gente boa, mas você não acha que precisa fazer alguma coisa? Como ele vai saber que você está na dele? Toma coragem e parte pra cima, fia! Iniciativa! Estela Você quer que eu te ajude?

- Quero! Como eu faço?

- Que tal você sentar do lado dele no intervalo, você joga uma conversa com ele.

- Não tenho coragem.

- Pois tenha! Vai perder o cara desse jeito e acho que vocês combinam.

E assim aconteceu. No outro dia, na hora do intervalo, Estela pegou a merenda e se sentou perto de Adriano. A conversa fluiu. Eles riam, falavam sem parar. Eu e as meninas ficamos curtindo aquela cena.

Pronto! Essa cena se repetiu por várias vezes na semana, e na outra, e na outra até que aconteceu: Adriano pegou na mão de Estela e deu um beijo no seu rosto. Foi lindo Parecia um conto de fadas de verdade.

Logo o namoro se tornou o assunto da escola porque eles eram um casal muito bonito. Quando não estavam conversando pelos corredores, estavam brincando na quadra, lendo na biblioteca ou merendando no refeitório. Estavam sempre juntos.

Com certo tempo, algo aconteceu e Adriano mudou. Aquele menino super tranquilo e parceiro, passou a ser cara chato e grosseiro com estela e com os colegas. Parecia uma transformação reversa, do bem para o mal.

Adriano começou a maltratar Estela na frente da gente, gritava e apertava o braço dela. Eu sentia que Estela estava sofrendo e logo o namoro despertou também muitos comentários ruins. Aquilo realmente me incomodava. Precisava ajudar a minha amiga, as línguas malditas da escola diziam que eles não ficariam muito tempo namorando porque eram muito diferentes e que Adriano era bonito demais para Estela.

Um dia, Estela chegou na escola triste, parecia que estava sofrendo muito.

- Estela, o que houve?

- Adriano tentou bater em mim!

- O quê? A dor na voz dela doeu em mim.

- Por favor, não fala para ninguém!

- Desculpe, amiga, mas vou falar sim!

- Não! Por favor, eu amo ele. Adriano é o meu primeiro amor!

- Nunca que vou ficar calada! Ele vai ver o que vou aprontar. E outra coisa, o seu primeiro amor é você!

Na hora do intervalo, armei um barraco enorme.

- Oh, pessoal, estão vendo esse carinha aqui bonitinho, gente boa? Gosta de bater em mulher! Gosta de humilhar as meninas! Quer ser o machão!

Não passou batido, quem estava na hora, vaiou Adriano, que ficou paralisado até o momento em que foi chamado pela direção da escola. Daquela hora em diante, não vimos mais ele. Estela estava triste, porém aliviada.

O tempo passou. Depois soubemos que Adriano se mudou para outra cidade, pois seus pais haviam se separado. A galera fofoqueira disse que o pai de Adriano bateu na mãe na frente dele.

Estela passou alguns dias chorando, dei a maior força para minha amiga. Fiquei emocionada quando ela me disse:

- Obrigada, amiga! Você me ajudou a encontrar o meu primeiro amor, eu mesma!

ANEXO 24

Alice precisa aprender

Mirela Santos Santana



Nunca estudei em escola particular, nem eu e nem meus irmãos Joaquim e Nina, a minha família sempre foi humilde. No ano passado, minha escola recebeu muitos alunos de uma escola particular que fica aqui próximo do bairro. Acho que a escola ficou muito cara e os pais não tiveram como pagar. Então, esses alunos foram para minha escola.

Conheci muitos alunos novos alguns legais e outros menos nem tanto. Cauã, que sempre estudou comigo, me chamava no canto do corredor e dizia:

- Essa galera de escola particular é tão parecida, né? Jeito de vestir, cabelo arrumadinho, branco e marrento.

- Todo mundo não, Cauã, tem um ou outro que está mais para ser como a gente, dá para levar.

- Qual é? Eles se acham mais inteligente, mais moral.

- É, alguns. Respondi observando o vai e vem de aluno pelos corredores da escola velha, as paredes riscadas e cheias de cartazes colados.

No meio desses alguns alunos, tinha uma tal de Alice. Ela logo recebeu o apelido de Chatilice porque a piveta era chata mesmo, tentava se dar bem em tudo. Ótima aluna em matemática e entregava os trabalhos na data certa.

Um dia, Alice perdeu o pouco da consideração que os colegas da sala tinham por ela. Tudo aconteceu quando o professor Mizay apresentou o estagiário de história, Danilo. Todos os alunos deram bom dia ao professor, menos Alice.

Achei aquilo estranho e pensei que o professor não tivesse reparado. Na aula seguinte, Alice não levantou a cabeça durante todo o tempo. Até aí tudo bem, mas depois a coisa foi ficando estranha. Um dia ela ficou com fone no ouvido, nas aulas seguintes era lendo, desenhando, arrumando o cabelo.

Até de costas na sala Alice se sentou. Desta vez o professor não se calou.

- Querida, você está se sentindo bem? Notei que você não presta atenção na aula.

- Tá, professor, dê sua aula. Alice respondeu com desprezo na voz.

- Não, querida! Enquanto você não tiver outra postura, eu não darei aula.

Alice colocou a cadeira no lugar com raiva. Foi o suficiente para todos perceberem que ela não suportava o estagiário.

- Qual é o problema, Alice? Uma das meninas que se sentava no fundo da sala perguntou.

- Nada!

A aula já tinha acabado quando perguntei o que tinha dado na maluca da Alice. Sua resposta embrulhou meu estômago.

- Você já viu gente que nem é formado dar aula?

- Ele está estudando! Respondi.

- Mas não é professor, o que eu posso aprender com ele? Nem sei de que buraco essa criatura saiu!

O rádio peão funcionou e a conversa chegou no ouvido do professor estagiário na aula seguinte. O estagiário entrou na sala, colocou seu material sobre a mesa e começou a falar.

- Hoje quero começar a aula falando da força que tem um julgamento errado. Vocês sabiam que julgar uma pessoa pela aparência pode ser um dos maiores erros que alguém pode comete? É dessa prática que surge o preconceito que tanto machuca e provoca outros problemas.

Os alunos ficaram em silêncio, mas sabiam que o professor estava mandando uma real para Alice.

- Eu fui julgado, talvez pela a minha aparência ou porque alguém pode pensar que não tenho estudo o suficiente para estar aqui. Vou me apresentar de novo, sou Danilo, estudante de pós-graduação e estou aqui para aplicar no projeto. Eu já sou formado, mas não me canso de aprender.

- Beleza, professor! Esse tal projeto é o que mesmo? Perguntou Jackson.

- Meu projeto é sobre vocês, estudantes, porque eu acho que aqui todo mundo pode aprender a cada dia uma coisa nova.

- Verdade! A fala do professor nos animou.

- E você, Alice, quer falar alguma coisa?

Alice respondeu envergonhada.

- Não.

- Tudo bem então. Pessoal, acredito que hoje vocês todos aprenderam uma importante lição: antes de julgar, vamos conhecer.

Depois daquele dia, Alice se sentou na primeira feira, de frente para o professor e participou de suas aulas.

ANEXO 25

O baile de Juliana

Henzo Silva Filho



No bairro onde moro tem uma associação de moradores que, todo ano, faz um baile. O baile desse ano prometia ser o melhor que já tivemos porque o vereador ganhou a eleição novamente.

Se fosse reeleito, Dr. Robson iria comemorar o aniversário da sua filha na associação. A filha do vereador era uma gata tipo série americana que todo mundo olha quando ela passa. Linda é pouco! Cabelos lisinhos, olhos grandes, pele bem branquinha, sem espinha e um corpinho maravilhoso. Ai, Juju!

Juju só vinha no bairro quando o pai aparecia em alguma reunião para conseguir voto. Depois da eleição, Dr. Robson veio agradecer aos moradores que votaram nele.

- Pessoal, quero agradecer pelo apoio de vocês, meus amigos! Tenho certeza de que vou lutar pelas melhorias do bairro. Também quero dizer que minha filha Juliana vai fazer 15 anos e eu vou comemorar com vocês que são meus amigos.

O povo todo do bairro gostou da ideia. Logo começou a organização da festa. Decoraram a quadra com bolas, colocaram um palco bem grande e mesas com flores. Com certeza teria muito doce, pastel, bolo e guaraná. Eu também estava na maior expectativa para ir para a festa porque nunca fui num evento chique assim.

Chegou o dia da festa. Peguei a camisa mais nova que eu tinha e a calça do meu irmão. Me arrumei todo e fui com o Paulinho. Chegando lá nem acreditei! Banda tocando só música Top, garçom servindo coca-cola e cerveja, mas eu e Paulinho não bebemos. A gente só estava dançando e eu doido pra comer.

O elemento surpresa da festa foi Juju se aproximar de Paulinho e chamar ele para dançar. Na hora, fiquei até com inveja, mas o cara é meu amigo. Então eu curti. Eles foram lá para o meio da quadra e começaram a dançar.

Tudo de boa mesmo! Eles estavam se entendendo, mãos dadas, às vezes se abraçavam, a mão de Paulinho na cintura de Juliana. Rolou um clima legal. De repente, a música parou. Dr. Robson pegou o microfone, fez um discurso de quase quinze minutos e a música voltou.

E eu só comendo e dançando no cantinho da quadra. Não tinha nenhuma menina pra mim. Quem ia querer um cabra feio como eu? Paulinho e Juju estavam dançando bem pertinho quando a música parou.

Hora de cantar os parabéns, avisou o cantor da banda. Um garçom entrou com um bolo fake e acendeu a vela. Os convidados se aproximaram e cantaram parabéns. Eta que eu estava louco pra comer o bolo!

A festa muito top e, de repente, a música parou. O pai da Juliana a chamou pelo microfone com uma cara de dar medo. Paulinho veio até mim meio sem graça e falou:

- Pô! Acho que a gente tá se curtindo, velho! Será que rola?

- Calma, pivete! Fica de boa, Juju é muito legal. O pai tem uma cara meio brava, mas fica na tua.

A festa estava quase acabando e nada de Juju voltar. Paulinho ficou todo triste. Fim. Acabou a festa, fomos embora. A quadra ficou vazia, silêncio total e a minha barriga cheia de doce.

- Foi massa, Paulinho, fica de boa. Fala com ela depois, combina alguma coisa.

- É, vou fazer isso.

Semanas se passaram e nada! Um dia, estava rolando um baba na quadra, quem apareceu? Juju. Eita, que Paulinho ficou alegre. Ela atravessou a quadra, chamou Paulinho e eles foram conversar. Ficaram um tempo. Depois ela foi embora, mas, Paulinho não estava mais contente.

- O que foi, pivete?

- Adivinha.

- Não sei, fala aí? Rolou o quê?

- Lembra que o pai dela parou a música na festa?

- Sim, lembro. Parou três vezes.

- Sabe porquê? Porque o pai dela não queria a gente junto.

- Por quê?

- Porque, como ele falou para ela, somos de mundos diferentes: ela mora na Artemia Pires, eu no Cordeiro. Ela estuda no Helyos, eu no Ferreira. Resumindo, ela tem tudo, eu nada, ela é branca, eu preto.

- E daí? Ela quer ela quer ficar com você.

- Mas eu não quero, porque eu não preciso passar por isso. Eu tenho valor, eu sou gente. Não vou engolir gente que me rejeita, me humilha. Eu sou mais eu, pô! Se ligue.

Não tinha pensado nisso. A menina é linda, mas mais linda é a nossa dignidade. E assim a gente voltou para o nosso baba.

ANEXO 26

O jardim de Dona Madalena

Matheus Calian Carneiro



Dona Madalena era a vizinha mais velha da minha rua. Uma senhorinha danada de enjoada. Sua casa tinha um muro baixo e o seu jardim era enorme e lindo. A velhinha tinha o maior cuidado e amor por suas plantinhas. Tão boa com as flores e tão ruim comigo e os meninos da rua.

A gente gostava de jogar bola de uma trave numa casa antes da casa de Dona Madalena. Quando ela percebia que a gente estava brincando, ela abria o portão e falava:

- Só vou avisar uma vez! Se essa bola cair aqui e machucar minhas margaridas, eu devolvo uma banda da bola hoje e outra, amanhã. E fechava o portão com toda força.

A gente ficava com medo, mas continuava jogando. Eu e os meninos achávamos que era brincadeira dela ou só ameaça.

Só que um dia, aconteceu o que tanto ela falou. O babinha estava massa, mas Bode deu uma cabeçada na bola com tanta força que Cristóvão não conseguiu segurar. A bola bateu no muro e caiu dentro da casa de Dona Madalena.

- Eta, e agora? Perguntou Nilsinho.

- Vai lá pedir a bola.

Márcio sugeriu, achando que daria certo.

- Eu não, vai tu!

- Vai lá você!

Os meninos estavam discutindo quem deveria chamar a velhinha e pedir a bola. De repente, ouvimos o ranger de uma porta abrindo. Um silêncio se abateu entre nós. O medo tomou conta e eu já estava imaginando na surra que mãe me daria por mais uma confusão com vizinho.

Sem ninguém esperar, Dona Madalena cumpriu com sua promessa. A bola novinha de Dão estava partida ao meio. A bruxa devolveu uma banda.

Ninguém teve coragem de falar nada. Pegamos a trave e cada um foi pra sua casa. Claro que não falei com minha mãe, se não ela me esfolaria vivo.

No outro dia, Dona Madalena jogou no meio da rua a outra parte da bola. Que mulher!

O pai de Mauro soube do acontecido e comprou outra bola. Nós gostamos e marcamos o jogo de uma trave. Desta vez, duas casas antes da casa de Dona Madalena.

A brincadeira comendo no centro, bola pra lá, bola pra cá, Papi deu uma bicuda na redondinha, bateu no meu joelho e... a bola caiu na casa de Dona Madalena. Ficamos parados, em silêncio.

Porta rangeu, um estouro e um pedaço da bola devolvido. Ô, mulher má!

- Amanhã eu devolvo o outro pedaço da bola! Ela dizia isso rindo. Que mulher! No outro dia, ela devolveu o outro pedaço da bola.

Então nós resolvemos não mais jogar bola na nossa rua.

Dona Madalena saía na rua toda alegre e ainda pirraçava:

- Cadê sua bola? Passava por nós dando risada.

Até que um dia, eu cheguei em casa e minha mãe estava triste.

- Mãe, o que a senhora está sentido?

- Nada, Júnior. Dona Madalena está doente. Antes de ir pra o hospital, me pediu pra entrar na casa dela e molhar suas plantas e dar comida aos bichinhos. Mas eu não tenho tempo. Faça isso para sua mãe.

Se eu fosse mau, seria a hora da vingança.

- Certo, mãe! Eu vou.

Chamei os meninos e planejamos detonar o jardim dela. Quando eu, Cristóvão e Bode entramos na casa da velhinha, imediatamente o espírito de destruição saiu de nós. O jardim de Dona Madalena era o lugar mais lindo do mundo. Plantinhas de todo o tamanho e jeito, brinquedos decorando a grama, enfeites por todo lugar. Parecia uma floresta encantada.

A ração era para seus bichinhos. Passarinhos, gatinhos e coelhos pela casa. Na mesma hora, eu e os meninos colocamos comida e água. Depois fomos molhar as plantinhas.

Fizemos isso todos os dias, durante semanas.

Quando Dona Madalena retornou pra casa, seu jardim estava mais cheio de plantinhas e seus bichinhos estavam gordinhos. Dona Madalena nos chamou e agradeceu carinhosamente o que fizemos.

Daquele dia em diante, aquela senhorinha não nos assustava mais, nem rasgava a nossa bola, também não brincávamos mais perto da sua casa, para preservar suas plantinhas.

Dona Madalena, no dia da criança, deu bola pra todos os meninos e até as meninas da rua. E eu passei a cuidar do jardim da minha casa. Fim¹¹

¹¹ As produções textuais, juntamente com as ilustrações, presentes em anexos pertencem aos estudantes 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual José Ferreira Pinto.