



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



MILENA PAIXÃO DA SILVA

A VOZ E O PODER DO TEXTO LITERÁRIO AFRO-BRASILEIRO:

UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
NO ENSINO FUNDAMENTAL COM A OBRA **QUARTO DE DESPEJO**,
DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Santo Antônio de Jesus – BA
2016

MILENA PAIXÃO DA SILVA

**A VOZ E O PODER DO TEXTO LITERÁRIO AFRO-BRASILEIRO:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
NO ENSINO FUNDAMENTAL COM A OBRA **QUARTO DE DESPEJO**,
DE CAROLINA MARIA DE JESUS**

Trabalho apresentado à Banca Examinadora do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, do Departamento de Ciências Humanas, Campus V da Universidade do Estado da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemere Ferreira da Silva.

Santo Antônio de Jesus – BA
2016

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Silva, Milena Paixão da

A voz e o poder do texto literário Afro-brasileiro: uma proposta de intervenção pedagógica no ensino fundamental com a obra **Quarto de Despejo** de Carolina Maria de Jesus / Milena Paixão da Silva . – Santo Antonio de Jesus, 2016.

173 f.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Rosemere Ferreira da Silva

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus V. 2016.

Contém referências e anexos.

1. Texto Literário. 2. Literatura Afro-Brasileira. 3. Relações Etnicorraciais. I. Silva, Rosemere Ferreira da. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

CDD: B 869.301

MILENA PAIXÃO DA SILVA

A VOZ E O PODER DO TEXTO LITERÁRIO AFRO-BRASILEIRO:

UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
NO ENSINO FUNDAMENTAL COM A OBRA **QUARTO DE DESPEJO**,
DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, do Departamento de Ciências Humanas, Campus V da Universidade do Estado da Bahia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosemere Ferreira da Silva
Universidade do Estado da Bahia – PROFLETRAS - UNEB
Orientadora

Profa. Dra. Lígia dos Santos Ferreira
Universidade Federal de Alagoas – PROFLETRAS - UFAL
Examinadora Externa

Prof.º. Dr.º. Paulo de Assis de Almeida Guerreiro
Universidade do Estado da Bahia – PROFLETRAS - UNEB
Examinador Interno

AGRADECIMENTOS

Em uma caminhada como esta há muito a se agradecer.

Em primeiro lugar a Deus, pelo seu amor infinito.

Os agradecimentos às instituições cabem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, à Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus V, ao Colégio Estadual da Cachoeira/BA e ao Colégio Eurípedes Barsanulfo em Sacramento/MG.

À dedicação e competência da Profa. Dra. Rosemere Ferreira da Silva, pela inigualável orientação.

Às contribuições da Banca de Qualificação composta pelo Prof^o. Dr^o. Paulo de Assis de Almeida Guerreiro (UNEB) e Profa. Dra. Lígia dos Santos Ferreira (UFAL), a quem agradeço pelo carinho e leitura precisa.

Aos queridos sujeitos da pesquisa, pela ajuda na construção desta dissertação. Também às professoras Deusiana Ferreira da Silva e Nilbélia Raposo.

À Cláudia Gomes, Julice Vieira, Cleria Santana e a todos os companheiros desta jornada, inclusive, àqueles que não puderam completá-la.

Aos meus queridos irmãos e a minha amada mãe, meu singular exemplo de empoderamento.

Aos queridos/as amigos/as, pelo carinho dedicado.

Ao amado companheiro Cláudio Silva da França, pela parceria e contribuições intelectuais.

Ao meu grande amor, Pedro Afonso, que embora em tão tenra idade compreendeu todas as minhas ausências neste período.

E a Carolina Maria de Jesus, pela transformação que me oportunizou.

“[...] nunca vi uma preta gostar tanto de livros como você. Todos têm um ideal.

O meu é gostar de ler”

Carolina Maria de Jesus, **Quarto de Despejo**

(1995, p. 23)

RESUMO

O texto literário permite ao sujeito ressignificar o tempo, o espaço e as ações. Sendo um direito humano, ele proporciona, além de deleite, autoconhecimento e descoberta. Adormecido ou abordado de maneira superficial em espaços escolares, o texto literário, privilegiado por suas redes de conexões, deixa de contribuir não só para a formação do leitor, mas para a formação do cidadão. Nesses espaços, a leitura literária pode ajudar aos sujeitos na descoberta tanto do que lhes é semelhante, quanto diferente. Para tanto, dos textos, sobretudo, literários, que circulam na escola, precisam ecoar diferenciadas vozes. Possibilitadas pela “Escrevivência”, algumas dessas vozes mostram-se presentes no texto literário afro-brasileiro, que expõe em suas páginas muitas das demandas vividas por diferentes identidades brasileiras. As postulações da Lei 10.639/2003 e do Parecer CNE/CP 003/2004 apontam para a necessidade da escola em promover discussões que permitam a valorização e o fortalecimento das identidades negras e afrodescendentes. Supõe-se, assim, que o estudo do texto literário afro-brasileiro possa promover, além da análise de aspectos estéticos, a discussão de temáticas que por muito tempo estiveram negligenciadas na escola. Sendo uma ferramenta de ensino, é provável que, diferenciadamente abordado, o texto literário afro-brasileiro possa oportunizar voz e poder aos sujeitos, tornando-se também uma ferramenta de empoderamento. Dessa forma, propõe-se, por meio de uma intervenção pedagógica, o estudo do texto literário afro-brasileiro **Quarto de Despejo**: diário de uma favelada, da escritora Carolina Maria de Jesus. A obra singular e autobiográfica revela, através da voz negra e periférica, a importância da leitura e de escrita, sobretudo, para sujeitos socialmente excluídos e as tensões nas relações etnicorraciais, provocadas por meio do processo de formação identitária brasileira. Assim, a partir da perspectiva teórica de literatura e ensino, embasada por teóricos como Candido (2004), Compagnon (2014), Van Dijk (2015), Duarte (2014), Fanon (2008), Rezende (2013) e Santos (2009), propõe-se uma abordagem diferenciada da aplicabilidade do texto literário, entendido, principalmente, como ferramenta de empoderamento e acredita-se ser possível promover a construção de aprendizagens significativas no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Literatura Afro-brasileira. **Quarto de Despejo**. Relações Etnicorraciais

ABSTRACT

The literary text allows the subject to reframe the time, space and action. Being a human right, it provides as well as delight, self-knowledge and discovery. Asleep or discussed superficially in school spaces, the literary text, privileged by their connections networks, fails to contribute not only to the formation of the reader, but for the training of citizens. In these spaces, the literary reading can help the subject in discovering so much of what is similar to them as different. To this end, the texts, especially literary, circulating at school, need to echo different voices. Enabled by “Escrevivência”, some of these voices show up present in the african-Brazilian literary text that exposes in its pages many of the demands experienced by different Brazilian identities. Candidacies of Law 10.639 / 2003 and the CNE / CP 003/2004 point to the need for the school to promote discussions that allow the enhancement and strengthening of black African descent and identities. It is assumed, therefore, that the study of the african-Brazilian literary text can promote, in addition to analysis of aesthetics, the discussion of issues that have long been neglected in school. As a teaching tool, it is likely that differently addressed, the african-Brazilian literary text can create opportunities voice and power to the subjects, also making it a empoderanto tool. Thus, it is proposed, through a pedagogical intervention, the study of african-Brazilian literary text *Room Dump: diary of a slum*, the writer Carolina Maria de Jesus. The unique and autobiographical work reveals, through the black and peripheral voice, the importance of reading and writing, especially for socially subjects with exclusion and tensions in relations etnicorraciais caused through the Brazilian identity formation process. Then, from the theoretical perspective of literature and education, grounded by theoretical as Candido (2004), Compagnon (2014), Van Dijk (2015), Duarte (2014), Fanon (2008), Rezende (2013) and Santos (2009), it proposes to with the differentiated approach to the applicability of the literary text, mainly understood as empowerment tool, believed to be possible to promote the construction of meaningful learning in elementary school.

Keywords: Afro-Brazilian literature. **Quarto de Despejo**. Ethnic Racial relations

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Gráfico de declaração cor/raça em 19 de abril de 2016.....	69
Figura 2 – Gráfico sobre a compreensão quanto ao significado das relações etnicorraciais.....	70
Figura 3 – Encontrando o tesouro na biblioteca.....	74
Figura 4 – Apresentação da obra e leitura do prefácio.....	74
Figura 5 – Realização da dinâmica.....	78
Figura 6 – Exibição e discussão do vídeo.....	78
Figura 7 – Entrevista com Seu Antônio.....	82
Figura 8 – Distribuição dos diários.....	82
Figura 9 – Discussão sobre os condomínios populares.....	83
Figura 10 – Discussão sobre os condomínios de luxo.....	83
Figura 11 – Discussão sobre preconceito linguístico.....	85
Figura 12 – Transcrição dos termos selecionados.....	85
Figura 13 – Trecho do diário de Joana/14.....	86
Figura 14 – Exposição dialogada do Historiador.....	88
Figura 15 – Preparação para o ‘Teste das Bonecas’.....	88
Figura 16 – Discussão sobre escrita autoral.....	90
Figura 17 – Organização dos grupos para a exposição.....	90
Figura 18 – Escrita das cartas.....	91
Figura 19 – Postagem das cartas.....	91
Figura 20 – Preparação para a montagem do painel.....	93
Figura 21 – Ensaio para a culminância.....	93
Figura 22 – ‘Varal de Registro’.....	95
Figura 23 – ‘Conhecendo Carolina’.....	95
Figura 24 – ‘Percurso’.....	95
Figura 25 – ‘Teste das Bonecas’.....	95
Figuras 26 e 27 – Postagens no grupo Quarto de Despejo.....	102
Figura 28 – ‘Perfil de Experiência de Leitura’.....	104
Figura 29 – ‘Reavaliando Experiências de Leitura’.....	104
Figura 30 – Trecho do diário de Fátima/14.....	105
Figura 31 – Trecho do diário de Ana/14.....	105
Figura 32 – Trecho do diário de Mônica/ 13.....	106
Figura 33 – Trecho do diário de Carla/ 13.....	107

Figuras 34 e 35 – Postagens no grupo Quarto de Despejo.....	108
Figura 36 – Imagem da atividade realizada em grupo.....	109
Figura 37 – Postagens no grupo Quarto de Despejo.....	110
Figuras 38 e 39 – Gráficos sobre a compreensão quanto ao significado das relações eticorraciais.....	111
Figura 40 – Trecho do diário de Carla/13.....	113
Figura 41 – Trecho do diário de Rafaela/14.....	114
Figura 42 – Trecho do diário de Paloma/14.....	115
Figura 43 – Trecho do diário de Amanda/15.....	116
Figura 44 – Trecho do diário de Alice/14.....	117
Figuras 45, 46 e 47 – Registros fotográficos da etapa.....	118
Figuras 48 e 49 – Postagens no grupo Quarto de Despejo.....	120
Figuras 50, 51 e 52 – Registro da leitura das cartas na Escola Eurípedes Barsanulfo.....	121
Figura 53 – Trecho da carta da Professora da Escola Eurípedes Barsanulfo.....	122
Figura 54 – Carta de Mariana e João, alunos do Eurípedes Barsanulfo.....	122
Figura 55 – Carta de Carlos, aluno do Eurípedes Barsanulfo.....	123
Figura 56 – Carta de Roberto e Mabel, alunos do Eurípedes Barsanulfo.....	123
Figura 57 – Entrega das cartas.....	125
Figura 58 – Compartilhamento das cartas.....	125

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 VOZES E PODER: NOTAS SOBRE O TEXTO LITERÁRIO AFRO-BRASILEIRO NA SALA DE AULA.....	17
2.1 Literatura: direito humano e dever da escola.....	17
2.2 Empoderamento: discutindo conceito e dimensão do termo.....	24
2.3 Leitura literária: uma ferramenta de empoderamento escolar.....	27
2.4 Literatura Afro-brasileira: vozes e poder de identidades impressas nas folhas de papel.....	34
2.5 Quarto de Despejo em sala: uma possibilidade de empoderamento.....	39
3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: BUSCANDO A VOZ E O PODER EM QUARTO DE DESPEJO.....	44
3.1 Retrato: desenhando o perfil da proposta.....	44
3.2 A construção do conhecimento por meio dos projetos escolares.....	48
3.3 Por que trabalhar com projetos escolares?.....	50
3.4 Leitura literária e projetos escolares: parceria por uma prática pedagógica diferenciada.....	53
3.5 Quarto de Despejo em sala: a descrição da proposta.....	56
4 PRESENTE! A VOZ E O PODER DO TEXTO LITERÁRIO AFRO-BRASILEIRO NA APLICAÇÃO DO PROJETO.....	66
4.1 Perfil de experiência de leitura: traçando o perfil de leitura literária da turma.....	66
4.2 Promovendo aprendizagens: relato reflexivo das etapas de aplicação.....	71
4.3 Memorial Quarto de Despejo: compartilhando aprendizagens.....	93
5 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA: REFLETINDO SOBRE OS RESULTADOS DA PESQUISA.....	96
5.1 Processo avaliativo: instrumento cooperante das práticas pedagógicas.....	96
5.2 Transpondo barreiras: discussão sobre os desafios enfrentados no percurso da aplicação.....	99
5.3 Entre a realidade e o sonho: análise dos dados da pesquisa que instigam os resultados alcançados.....	103
5.4 Ampliando a proposta: possibilidades de um planejamento flexível.....	118
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS.....	129

APÊNDICE A – DECLARAÇÃO DA ESCOLA.....	134
APÊNDICE B – PLANO DE AULA Nº 01.....	135
APÊNDICE C – PERFIL DE EXPERIÊNCIA DE LEITURA.....	137
APÊNDICE D – PLANO DE AULA Nº 02.....	139
APÊNDICE E – PLANO DE AULA Nº 03.....	141
APÊNDICE F – PLANO DE AULA Nº 04.....	143
APÊNDICE G – PLANO DE AULA Nº 05.....	145
APÊNDICE H – PLANO DE AULA Nº 06.....	147
APÊNDICE I – PLANO DE AULA Nº 07.....	149
APÊNDICE J – DECLARAÇÃO.....	151
APÊNDICE K – PLANO DE AULA Nº 08.....	152
APÊNDICE L – PLANO DE AULA Nº 09.....	154
APÊNDICE M – PLANO DE AULA Nº 10.....	156
APÊNDICE N – PLANO DE AULA Nº 11.....	158
APÊNDICE O – DECLARAÇÃO.....	160
APÊNDICE P – DECLARAÇÃO	161
APÊNDICE Q – ‘REAVALIANDO EXPERIÊNCIAS DE LEITURA’.....	162
APÊNDICE R – PLANO DE AULA Nº 12.....	164
ANEXO A – DVD COM A CÓPIA DIGITALIZADA DO LIVRO QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA, DE CAROLINA MARIA DE JESUS...166	166
ANEXO B – POEMA IDENTIDADE.....	167
ANEXO C – POEMA PERIFERIAS.....	168
ANEXO D – PARECER DO CEP.....	169

1 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Base nº 4.024/61 regia a educação nacional no início da década de 1990. Foi nessa época que ingressei no antigo curso ginásial em uma das várias instituições da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) espalhadas pelo país. Como lei alguma dá conta de versar sobre todas as matérias do seu objeto de regulação, outros instrumentos pedagógicos também são necessários para a orientação educacional. Dentre eles, encontram-se as teorias/concepções pedagógicas basilares de cada momento histórico-educacional.

A pedagogia tecnicista e suas ramificações norteavam a concepção de educação durante a vigência da LDB/61. Essa pedagogia tinha como princípio a formação de indivíduos habilitados a contribuir para o desenvolvimento social e aumento da produtividade. Como o planejamento e o controle eram realizados por técnicos ou especialistas em educação, objetivando assegurar a eficácia do processo, cabiam ao professor e ao aluno posições secundárias, fundamentadas no ouvir, aceitar e repetir.

Por isso, hoje entendo o motivo de, apesar de gostar muito das aulas de Português e admirar minha querida professora Marilda¹ pela sua sabedoria frente às regras gramaticais, as aulas seguiam um roteiro bem automatizado de cópia, exposição unilateral e realização exaustiva de exercícios, nada excepcional ainda nos dias atuais. Como hoje, quem não se adaptava ao roteiro proposto pela escola ficava para trás.

Em relação aos textos dessa época, não me recordo de ter tido muito acesso a variedades deles. Estavam na escola os textos que estavam no livro didático. E, apesar do livro didático apresentar-se rico em trechos literários, o tempo pedagógico era dedicado, quase que exclusivamente, aos conteúdos gramaticais e aos exercícios de repetição para o treinamento deles.

Felizmente, pelo menos na 8ª série, “pró²” Marilda fazia um grande esforço para melhorar essa realidade: em seu programa até havia livros! Nas duas unidades intermediárias do ano letivo, ela retirava de sua ‘Sacola da Leitura’ alguns livros de contos infanto-juvenis já bem manuseados, uma vez que passavam por muitas e muitas turmas de concluintes, para desenvolver um trabalho de leitura e interpretação de texto literário. Isso parecia extremamente inovador, frente à escassez de livros de literatura na unidade escolar, sem

¹Adota-se um nome fictício para preservação da identidade.

²Abreviação, de cunho afetivo, utilizada na Bahia.

contar que, teoricamente, realizaríamos com o material disponibilizado, não apenas estudos gramaticais, mas de interpretação dos textos e ampliação de seus significados.

Professora Marilda dividia a turma em equipes e cada equipe ficava responsável, primeiramente, em conservar o livro cedido por ela, já que ele seria reutilizado por turmas do ano letivo seguinte. Tínhamos a tarefa de ler o material e transformar a história em uma apresentação teatral que, óbvio, seria uma das notas da unidade. A outra atividade avaliativa do período resumia-se a uma prova de interpretação dos textos lidos.

Exceto por questionamentos pontuais que visavam à confirmação da leitura do texto, não havia espaço para discussão. As impressões que tínhamos sobre os textos dos demais livros ficavam por conta da apresentação teatral que os demais grupos realizavam. É a dramatização da história de um conto sobre uma senhora que, de tão obesa, ficava entalada na catraca de um ônibus coletivo a minha última lembrança das aulas de Português no ginásio. E, advinha quem interpretou a personagem principal? Sem a possibilidade de reflexão e discussão sobre as riquezas do texto, em mim ficou apenas a certeza de que provavelmente as pessoas acima do peso teriam problemas com o transporte coletivo, e por muito tempo isso me preocupou.

No ano seguinte, após essa experiência marcante, iniciei meus estudos no então chamado colegial, atualmente Ensino Médio, e o meu percurso na educação. Ainda vivenciando uma pedagogia voltada para a formação de jovens trabalhadores que impulsionariam a produtividade no país, o curso oferecido na região em que eu residia era o de Habilitação Específica para o Magistério. Sem outras opções, abracei-o.

Logo no começo, as aulas de didática me fizeram pensar que eu estava ali apenas para adquirir a certificação. As chamadas ‘observações’, que nos transportavam para um mundo de problemas reais, me assustaram muito. Mas com o tempo fui percebendo que a tarefa de lecionar era importantíssima e que eu poderia fazer parte dela.

Durante os três anos de formação, mesmo nas disciplinas mais específicas do currículo como Metodologia do Português, não percebi uma atenção significava direcionada ao texto literário. A orientação era que o texto estivesse presente em toda aula de linguagem, porém geralmente cabia ao texto uma posição periférica, já que sua presença, não raro, era apenas para proporcionar treinamento de leitura, análise gramatical ou servir de recurso incentivador para introdução das aulas.

Foi na graduação que minha relação com a Literatura começou a transformar-se. O primeiro passo foi perceber que ela era importante para mim. Por encargos das disciplinas do

curso e por escolha, passei a estar mais próxima de textos literários, inclusive, escrevendo. Rabisquei meu primeiro poema ainda no semestre inicial, durante uma aula de latim.

Essa súbita habilidade, iniciada e findada na graduação, nasceu certamente das abordagens teóricas dos grandes professores que tive e da proximidade com poetas (na minha turma havia pelo menos dois). Esse contexto me fez repensar a Literatura. A discussão de textos, a publicação em periódico alternativo e a participação em eventos com escritores foram meu despertar literário.

Porém, tem sido na prática pedagógica que venho estreitando minha relação com o texto literário. Sinto em cada abordagem um enorme entusiasmo. Os textos, os autores e o contexto social e histórico proporcionam uma imensidão de conhecimentos, inclusive de mim mesma e dos meus alunos. Com essa possibilidade de descoberta e atuando em uma comunidade predominantemente composta por negros e afrodescendentes, não posso ignorar as postulações da Lei 10.639/2003 que, utilizada como ferramenta de empoderamento na escola e tendo como ponto de partida o texto literário afro-brasileiro, pode ser peça importante para a compreensão da formação identitária dos sujeitos e das tensas relações etnicorraciais vivenciadas por eles.

Levar a Literatura Afro-brasileira para a escola, sobretudo pública, é propiciar a discussão de demandas que se mantiveram silenciadas por muito tempo. Algumas dessas demandas estão presentes em **Quarto de Despejo**: diário de uma favelada (Anexo A), de Carolina Maria de Jesus³. Essa obra singular, que nos chega por meio da voz de uma mulher negra, de pouca escolaridade e catadora de lixo, mas amante das letras e dos livros, traz à superfície o real cotidiano de uma população literalmente jogada e abandonada em uma das primeiras favelas da cidade de São Paulo. A discussão desse contexto na escola pode possibilitar aos sujeitos, através da própria experiência pessoal vivida, repensar a interação com o outro e construir aprendizagens significativas.

Ao lembrar os contos oferecidos por “pró” Marilda em 1994, penso em quanto poder estava presente naquelas palavras pintadas nas folhas, mas que, devido a todo o contexto educacional, não puderam vir à tona. Contudo, o tratamento dado ao texto literário naquela época ainda é realidade em nossas salas de aula e transformá-lo depende muito das ações do professor.

³Escritora afro-brasileira que nasceu em Minas Gerais e viveu também em São Paulo. Publicou **Quarto de Despejo** em 1960. Em seguida, publicou **Casa de Alvenaria** (1961), **Pedaços da Fome** (1963), **Provérbios** (1963) e, postumamente, **Diário de Bitita** (1982).

Ações que, conseqüentemente, geram inquietações. Em minha caminhada pedagógica vivencio várias delas, o que considero extremamente positivo. Três dessas inquietações são essenciais para a escolha pelo PROFLETRAS: 1) a pouca valorização do texto literário na escola; 2) a aparente desmotivação dos educandos para a leitura; 3) e a imagem que nós - sujeitos educacionais negros ou afrodescendentes - projetamos na escola e fora dela.

No PROFLETRAS tive a oportunidade de repensar, por meio de discussões atualizadas, a minha prática. Todos os componentes curriculares cursados me permitiram grandes reflexões. Entretanto, o componente 'Leitura do Texto Literário' me proporcionou a compreensão de um aspecto muito importante para a abordagem do texto literário na escola: a de que a leitura literária precisa estar na centralidade do trabalho com o texto e que esse trabalho precisa ser diferenciado.

Compreendido como efetivo instrumento de conhecimento e descoberta, o texto literário, sendo ferramenta de ensino, pode proporcionar aos sujeitos voz e poder, auxiliando-os na construção de aprendizagens significativas. Para tanto, os textos precisam ter significados para seus leitores, conectando conhecimentos à vida, assim como a proposta de trabalho precisa de estratégias eficazes para proporcionar essa conexão.

Dessa forma, a partir da perspectiva teórica da literatura e ensino, a segunda seção do trabalho abordará a importância da literatura, entendendo-a, como defende Candido (2004), como direito humano. Assim sendo, é responsabilidade da escola promover, para seus sujeitos, acesso a diferenciados textos literários. Compreende-se que esses textos, de onde ecoam vozes e poder podem servir não apenas como objeto de ensino, mas como ferramenta de empoderamento escolar. O conceito de empoderamento assumido refere-se à tomada de consciência dos sujeitos sobre os conflitos sociais e a criação de formas de resistência para o enfrentamento desses conflitos.

Como as vozes presentes na Literatura Afro-brasileira estampam as vivências de identidades negras e afrodescendentes, a abordagem desse segmento literário se dará, sobretudo, por meio dos estudos de Duarte (2014). Especialmente escolhido, o texto literário afro-brasileiro **Quarto de Despejo**: diário de uma favelada, por meio de uma voz autoral negra e periférica, revela o cotidiano de sujeitos socialmente marginalizados, apontando para a relevância da leitura e da escrita e para o debate das tensões nas relações etnicorraciais.

O projeto de intervenção será descrito detalhadamente na terceira seção. Estruturado mediante princípios dos projetos escolares, propõe-se um projeto composto por 11 etapas e pensado para oportunizar a efetiva leitura e estudo da obra selecionada como também a discussão dos temas abordados. A seção apresentará, além da descrição do projeto, o debate

sobre a construção de conhecimento por meio dos projetos escolares e a compreensão das dimensões do conceito de aprendizagem significativa, defendida neste trabalho.

Na quarta seção relata-se a execução da intervenção que foi aplicada em uma escola pública estadual do município de Cachoeira. Acredita-se que a proposta oportunizou aos sujeitos educacionais a construção de aprendizagens. Nesse sentido, são descritas as atividades realizadas, refletindo a respeito dos avanços e dos desafios vivenciados ao longo da aplicação. Expõe-se também a análise dos dados coletados e o percurso das leituras e discussões sugeridas.

Por fim, a quinta seção, realiza a apreciação dos resultados obtidos, abordando a contribuição do processo avaliativo para analisá-los. Pontuam-se os resultados observados em cada uma das etapas de aplicação e, como foi necessária a ampliação do projeto, as atividades realizadas são apontadas e descritas, assim como os motivos que justificaram a ampliação.

As discussões propostas nas seções buscam ressaltar a relevância da leitura literária diferenciada na escola, prática que pouco presenciei enquanto estudante da Educação Básica. Hoje ainda percebo muitas “prós Marildas” nas unidades escolares, não que estejam errando propositadamente, mas que, acreditando estar fazendo o suficiente, relegam ao texto literário uma importância menor. Também sei o quanto é fácil dizer que os educandos são desinteressados e que não gostam de leitura, mas me questiono sobre o que fazia e atualmente faço para motivá-los e como posso contribuir para o questionamento do tratamento e inserção dos sujeitos no mundo das letras, em especial do sujeito negro, no que tange ao trânsito da identidade etnicorracial na sociedade brasileira.

Por isso, escolhi o PROFLETRAS porque queria encontrar algumas respostas e, atendendo à dinâmica que a própria pesquisa requer, busquei formular novas perguntas. E escolhi o trabalho com o texto literário porque acredito não haver melhor instrumento para achar respostas e iniciar novos questionamentos. Acredito que, na maioria das vezes, nos apoderamos das palavras pintadas em folhas da literatura para melhor enxergarmos a nós e ao nosso próximo, por isso creio que o texto literário pode suscitar no sujeito o conhecimento de si e a compreensão da sua realidade para que, então, ela possa vir a ser transformada.

2 VOZES E PODER: NOTAS SOBRE O TEXTO LITERÁRIO AFRO-BRASILEIRO NA SALA DE AULA

A literatura é entendida, neste trabalho, como direito inalienável e ferramenta de empoderamento. A partir da perspectiva de literatura e ensino, a seção que se segue propõe-se a discutir sobre a necessidade que tem a humanidade em produzir histórias e vivenciar leituras literárias, mostrando que a presença do texto literário, nos espaços escolares, não é um fenômeno recente. Nesse sentido, é preciso refletir sobre como as práticas pedagógicas, hoje, realizam esse trabalho. Como a leitura do texto literário em sala deve ser diferenciada, possibilitando voz e poder aos sujeitos historicamente subalternizados, o conceito e as dimensões sobre o empoderamento serão abordados. Acreditando que na escola, as leituras propostas devem ter significado para o sujeito e não apenas para o currículo escolar, a discussão prosseguirá sobre a significação enraizada na Literatura Afro-brasileira que, surgindo e edificando-se por meio de lutas e resistências, estampa as identidades daqueles que têm sido excluídos ao longo da história oficial. Em sala de aula, a leitura singularizada desse texto permite que reflexões e discussões sobre relações etnicorraciais, por exemplo, possam ser realizadas. Para concluir essa discussão, justifica-se a escolha da obra da Literatura Afro-brasileira **Quarto de Despejo**: diário de uma favelada, da escritora Carolina Maria de Jesus, propondo um estudo diferenciado que, além dos elementos estéticos, discuta a importância da leitura e da escrita e a problemática das relações etnicorraciais, como uma possível promoção de voz e empoderamento surgida da simbiose entre autor/texto/leitor, na sala de aula.

2.1 Literatura: direito humano e dever da escola

O texto literário é uma das formas de nossa cultura que permite ao indivíduo conhecer a si e a sua realidade. Propicia a ele o poder de ressignificar o tempo, o espaço e as ações, pois, de posse do texto, o sujeito é convidado a libertar-se das amarras do cotidiano, refletindo sobre o real e vivendo a experiência de ver a si próprio pelos olhos do outro e, a sua terra, através das incríveis viagens possibilitadas pelo texto.

O grande acervo literário que a humanidade vem produzindo e acumulando ao longo de sua história mostra o quanto a literatura é necessária para ela. O acesso a esse acervo, contudo, não deveria ser privilégio de grupos hegemônicos. Se a literatura é necessária para a humanidade e as vozes humanas são múltiplas, já que estão relacionadas às dimensões

culturais, históricas, de gênero, classe, religião etc., as vozes ecoadas dos textos literários também são múltiplas e possibilitam variadas discussões, que são entrelaçadas aos diversos campos do conhecimento. Assim, quando se pensa em texto literário na escola dois aspectos precisam de reflexão. O primeiro refere-se aos limitados enquadramentos teóricos para essa arte: sendo ampla, caberiam acesso e definições restritos para a literatura? E o segundo aspecto refere-se ao silenciamento de algumas vozes nos textos literários que circulam pela escola: o que tem ocasionado esse silenciamento dentro e fora dos espaços escolares?

Muitos são os críticos que buscam o entendimento dos conceitos e funções do texto literário. Alguns compreendem a necessidade de uma estrutura ampliada desses conceitos e funções. Outros, em contrapartida, assumem concepções fortemente restritivas. Em **Como e por que ler**, por exemplo, Bloom (2001, p. 18)⁴ enfatiza que “[...] sem dúvida, o prazer da leitura é pessoal e não social”. O autor rejeita a ideia de que a motivação da leitura parta de inclinações sociais. Para ele, a leitura tem caráter solitário e motivação pessoal de descoberta e deleite.

Se o crítico rejeita, nesse posicionamento, as inclinações de leitura por motivação social, convidando o leitor para uma viagem solitária, é possível que também rejeite leituras conduzidas por motivação pedagógica. E, sabendo da importância que a escola tem para a formação de leitores, mesmo com todos os desafios que enfrenta, é inevitável não refletir sobre alguns questionamentos que perpassam pela negação da motivação social e, sobretudo, pedagógica da leitura. Em conformidade com essa discussão, Paulino (2008, p.65) vai além, afirmando que “as motivações para a leitura literária teriam de ultrapassar esse contexto de urgência e ser encaradas em nível cultural mais amplo que o escolar, [...] tornando-se um letramento literário de fato, ao compor a vida cotidiana da maioria dos indivíduos”.

Evidente que, como todo posicionamento é histórico e, portanto, sujeito à ratificações e indagações, as reflexões lançadas à posição teórica de Bloom (2001) em momento algum pretendem questionar as longas décadas dedicadas à crítica e ao ensino de literatura, voltadas para a transformação de alunos em leitores apaixonados. Evidente também que se leva em consideração o espaço/tempo de produção e pesquisa do autor. Em verdade, a pretensão é traçar um paralelo, que muitas vezes se aproxima e em muitas outras se distancia, entre as reflexões de Bloom (2001) e o contexto da leitura literária nas escolas brasileiras, sobretudo, públicas.

⁴Um dos grandes nomes da crítica literária contemporânea, Harold Bloom é professor das Universidades de Yale e New York. É também membro da Academia Norte-Americana de Letras e Artes, tendo recebido dessa instituição, em 1999, a medalha de ouro em Crítica Literária.

Em primeiro lugar, precisa-se refletir sobre a exclusividade do que ele aponta como leitura solitária. Onde ela se forma, especialmente quando se pensa na realidade brasileira? Que leitor é esse que atravessa sozinho os mundos do texto? Certo que a autonomia é fator fundamental para um leitor maduro, mas onde esse leitor maduro é formado? Em segundo, faz-se necessário refletir também que, se esse leitor é real e já se encontra autonomamente formado, qual seria então a função da escola nesse contexto?

É interessante lembrar que, ao falar de leitura, Bloom (2001) não se refere a qualquer tipo ou gênero. Enquanto crítico literário, a leitura abordada por ele é a do texto literário em prosa ou em verso, logo, essa leitura implica em possibilidades de observar e compreender o mundo. Segundo Iser (1996), os textos literários oferecem papéis a seus leitores que são definidos de acordo com a estrutura do texto e do ato. Quanto à estrutura do texto, o autor afirma que “é de se supor que cada texto literário representa uma perspectiva do mundo, criada por seu autor. O texto, enquanto tal, não representa uma mera cópia do mundo dado, mas constitui um mundo do material que lhe é dado” (ISER, 1996, p.73). Assim, se há papéis para os leitores e essa leitura pode construir perspectivas de mundo, como não conceber motivações outras para a descoberta e exploração do texto literário?

Apaixonado pela obra de Shakespeare, a ponto de igualar a força literária shakespeariana à Bíblia, Bloom (2001) seleciona cânones de diferenciados espaços mundiais, relacionando suas análises à produção do poeta e dramaturgo inglês, para responder às perguntas que formam o título do seu livro. É preciso creditar a excelência das obras escolhidas e analisadas por Bloom (2001) que vão de **As cidades invisíveis** de Calvino até **Dom Quixote** de Cervantes, passando por Borges e, evidentemente, por Shakespeare. Todavia, deve-se levar em consideração que a escolha de cânones também possibilita questionamentos, já que a institucionalização dessas obras se deve muito mais a concepções políticas e sociais que pedagógicas. Ao discutir sobre a produção literária, Eagleton (2006, p.13, grifo do autor) assegura que:

Se é certo que muitas das obras estudadas como literatura nas instituições acadêmicas foram "construídas" para serem lidas como literatura, também é certo que muitas não o foram. [...] Alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários, e a outros tal condição é imposta. Sob esse aspecto, a produção do texto é muito mais importante do que o seu nascimento. O que importa pode não ser a origem do texto, mas o modo pelo qual as pessoas o consideram. Se elas decidirem que se trata de literatura, então, ao que parece, o texto será literatura [...].

Como visto, ao buscar respostas para as questões que levanta, norteadas pelas análises de cânones, a leitura de Bloom (2001) suscita a outras perguntas. Entretanto, talvez o que seja mais difícil de ignorar é que limitar a leitura literária à motivação pessoal com finalidade exclusiva de deleite, esquivando-se de interesses sociais ou pedagógicos seja o caminho para defini-la. Essa concepção parece demasiadamente fechada para um “objeto” tão amplo quanto é a literatura, já que “a definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido” (EAGLETON, 2006, p. 12).

Bloom (2001) ainda evidencia que a ironia, elemento importante para a tessitura de textos literários, e a solidão do ato de ler não têm como ser ensinadas, inclusive, critica os espaços acadêmicos por pouco contribuírem para o hábito pessoal da leitura. Já para Martins e Versiani, (2008, p.18) “literatura não se ensina, aprende-se com ela. Mas à medida que se aprende, é possível passar para outros um pouco daquilo que o prazer da leitura deixou em nós”. As autoras confirmam a relação entre prazer e literatura, mas apontam que, como há o que se aprender com o texto literário, há também o que se ensinar.

Não se pode esquecer, contudo, que o universo da leitura literária não é reduzido aos dois aspectos defendidos pelo crítico norte-americano, tantos outros podem e devem justificar as motivações sociais e pedagógicas da leitura do texto literário. Uma dessas motivações seria a do direito humano que se tem à literatura (CANDIDO, 2004), mesmo que, como mencionado anteriormente, ao longo da história, o acesso à literatura sempre tenha sido muito mais restritivo que acessível.

Como referência para sua crítica, Bloom (2001) insinua que foi o poeta e dramaturgo inglês o responsável pela construção do conceito de humano, isso fica evidenciado em “fui repreendido em algumas resenhas por sugerir que Shakespeare tivesse ‘inventado o humano’, conforme hoje compreendemos tal conceito” (BLOOM, 2001, p. 195, grifo do autor). Que fiquem registradas também as reverências que cabem a Shakespeare, considerado maior influente da dramaturgia mundial e maior escritor do idioma inglês no mundo. Mas essa ideia sugere que é relativamente recente a associação entre humanidade e arte literária, já que a produção shakespeariana se deu, basicamente, durante o século XVI e a relação entre homem e literatura data de bem antes desse período.

Se toda obra literária é produzida e apreciada pelos seres humanos, não seria difícil verificar que, muito antes da produção do poeta e dramaturgo já havia um vínculo intenso entre o conceito de humano e o conceito de literatura. Desenha-se assim mais um questionamento referente às considerações feitas pelo crítico norte-americano. E mais, se a

literatura é produzida e apreciada pela humanidade, nada mais sensato do que compreender que, por meio dela, homens e mulheres expressam e exercitam sua humanização.

Em um dos seus emblemáticos ensaios, Candido (2004) discute o direito que todos têm à literatura. Direito de ouvir as vozes que ecoam dos textos literários, de identificar-se ou não com elas e de juntar-se ao coro das vozes a que se identifica. O crítico brasileiro considera que, dentre os direitos fundamentais do ser humano, um está no acesso igualitário aos produtos literários, pois, assim como é necessário o repouso para restabelecer a energia e o equilíbrio físico, a literatura é necessária para manter o equilíbrio psíquico.

A fabulação permite ao homem observar e compreender seu cotidiano, resignificando o espaço, o tempo e as ações. De acordo com as suas escolhas, ele poderá criar alternativas para manter ou transformar esse cotidiano. Assim, afirma o autor que “[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto nos humaniza” (CANDIDO, 2004, p. 186).

Corroborar-se, nessa perspectiva, o entrelaçamento entre o humano e a literatura. Mesmo sendo uma discussão contemporânea, ela remete ao aspecto atemporal da literatura que é, mais uma vez, produzida e apreciada pela humanidade. Supõe-se que esse entrelaçamento tem sido construído há muito tempo, bem antes das produções de Shakespeare. Entretanto, partindo dessa premissa, é importante refletir também sobre a acepção de humanização apresentada por Candido (2004). A literatura possibilita sim à humanização, não no sentido de negar a humanidade se não houver literatura, mas no sentido de que, por meio dela, conceitos humanitários podem ser exercitados.

Apesar das brutalidades e perversidades que carregam homens e mulheres para a animalização, a condição de humano lhes pertence. Várias são as dimensões que configuram essa condição, dentre outras, pode-se citar a capacidade linguística, de raciocínio e de articulação como forma de confirmar as diferenças em relação aos outros seres. Como também é preciso considerar que a necessidade de organização e convivência social, além de toda a complexidade filosófica, religiosa e científica comprovam que a humanização é inerente ao homem e à mulher, sendo por meio dela que, enfim, eles mostram-se humanos.

Em contrapartida, a reflexão sobre o direito à literatura possibilita também que duas considerações, imprescindíveis para este trabalho, possam ser confirmadas. Uma é que, sendo um direito inalienável, independente das classificações de gênero, cor/raça, condição social ou econômica, todos devem ter acesso igualitário aos bens literários. A outra, é que a literatura humaniza a partir do momento que ela é concebida como um possível instrumento de

exercício dessa humanização. Acessar bens literários é a forma de possibilitar ao homem e à mulher o exercício de sua humanidade, pois é através das vivências com esses bens que eles observam e compreendem sua realidade, escolhendo mantê-la ou transformá-la.

Não se pode deixar de reforçar que o contexto em abordagem neste trabalho é o escolar, e que a literatura vem fazendo parte desse contexto há muito tempo. De tal maneira, a escola não pode perder a oportunidade de utilizar-se da leitura de textos literários para exercitar a humanização dos sujeitos que ela abriga, já que a literatura seria também uma ferramenta de empoderamento⁵. Assim, ainda segundo Candido (2004, p.175), “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita [...]”.

Enquanto ferramenta de empoderamento na escola, o texto literário permite a percepção de diversas vozes, o que pode gerar a possibilidade de diversas leituras. Por ser privilegiado no diálogo que faz com o leitor e com outros textos, do literário emana poder e o acesso a esse poder é, ao certo, direito de todos. Compagnon (2012, p.41), propondo explicações sobre o poder da literatura chama atenção no sentido de que “[...] a literatura, instrumento de justiça e tolerância, e a leitura, experiência de autonomia, contribuem para a liberdade e para a responsabilidade do indivíduo [...]”.

Na escola essa experiência literária pode não ser inteiramente autônoma, mas muito contribui para a autonomia dos sujeitos, pois ela possibilita a observação e reflexão do cotidiano. Já em outro trabalho, o crítico francês tenta definir e atribuir função à literatura, postulações que devem partir de critérios ampliados, como aponta o próprio autor, uma vez que o estudo literário é amplo. Para ele, “[...] o termo literatura tem, pois, uma extensão mais ou menos vasta, dos clássicos escolares à história em quadrinhos, é difícil justificar sua ampliação contemporânea” (COMPAGNON, 2014, p. 34).

A função da literatura é outro aspecto que não poderia caber em uma definição restrita, pois o texto literário pode figurar em lados justificadamente opostos do combate, apontando realidades, fantasias, verdades inteiras ou meias verdades. E esse aspecto é condição importante quando se pensa em empoderamento do texto literário na escola, pois quanto mais ampliadas as funções, mais ampliada pode ser a abordagem em sala de aula. Sobre a função

5 Contemporaneamente, o conceito de empoderamento emprega algumas dimensões, passando pelos níveis social, econômico e cultural. É necessário, então, delimitar a utilização desse termo no contexto neste trabalho. Assim, conceito e dimensão, atrelada principalmente ao aspecto social, serão discutidos mais à frente. Contudo, como já sinalizado, emprega-se o termo empoderamento nos aspectos da tomada de consciência e resistência.

da literatura Compagnon (2014, p.37) afirma que “[...] do ponto de vista da função, chega-se também a uma aporia: a literatura pode estar de acordo com a sociedade, mas também em desacordo; pode acompanhar o movimento, mas também precedê-lo”.

Percebe-se, então, que em seus conceitos basilares a literatura é extraordinariamente complexa. A diversidade de concepções, ancoradas em variados pontos de vista, possibilita que cada texto literário também apresente complexidades de acordo com os possíveis significados que lhe sejam atribuídos em determinado contexto histórico e social. Contudo, definir e/ou apresentar funcionalidades para a literatura, apesar de não ser uma tarefa fácil, não pode se sobrepor ao que talvez seja o mais importante quando se debruça sobre o estudo literário, o fato de conceber queda palavra inscrita em um texto literário emana poder, que esse poder é direito de todo se que a escola não pode se esquivar da responsabilidade de promover empoderamento aos sujeitos.

O poder que emana da ressignificação que os sujeitos atribuem aos textos se materializa na mescla entre obra, autor e leitor. De certa forma, é mais ou menos nessa estrutura que Compagnon (2014) organiza a abordagem do seu trabalho, ocupando-se também com o estilo, a história e o valor literário. Todavia, é no leitor que o ciclo de poder deve se fechar, já que, segundo o crítico, “o leitor é um outro texto [...]” (COMPAGNON, 2014, p.160). Ao empoderar-se, a partir do estudo do texto literário, o leitor ressignifica sua condição de sujeito e pode iniciar novos ciclos de empoderamento.

Esse leitor é especialmente, na perspectiva desta pesquisa, o escolar. Então, na escola, a leitura do texto literário precisa de uma abordagem diferenciada, provocando a transformação do leitor que lê porque lhe é imposto no leitor que lê porque lhe é necessário. Esse é o leitor apaixonado que Bloom (2001) quer transformar, mas para isso caminhos precisam ser percorridos, cabendo à escola orientar seus leitores. Ao analisar porque os mais jovens afastam-se da leitura, Chartier (1998, p.104) afirma que é preciso “utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar”.

Segundo o autor, a leitura sempre seria uma forma de apropriação, invenção e produção de significados. Por essa reflexão, juntamente com as demais, demonstra-se que o fato de que, sendo necessárias definições e funções ampliadas quando o objeto em análise é o texto literário, que esse “produto” pode empoderar sujeitos e que a escola precisa lançar mão dessa ferramenta para tal, os questionamentos dirigidos a Bloom (2001) são pertinentes para a realidade brasileira. Como seria possível enquadrar a leitura literária apenas nas dimensões do

deleite e da leitura solitária, tendo em vista a complexidade e a importância humana desse objeto?

Como direito fundamental e inalienável para o exercício da humanização, as definições, funções e motivações para a leitura de literaturas não podem caber em estruturas restritas, assim como seu acesso. Se cabem enquadramentos para as dimensões literárias, essas dimensões precisam ser múltiplas e extensas. Na escola, a leitura do texto literário afro-brasileiro deve ser considerada como ferramenta de construção de aprendizagens significativas, onde a reflexão e o conhecimento possam dar voz e poder aos sujeitos educacionais. Para tanto, é fundamental, então, que na escola a leitura desses textos tenha uma abordagem diferenciada, de forma a efetivamente empoderar seus leitores.

2.2 Empoderamento: discutindo conceito e dimensão do termo

O termo empoderamento flui por toda discussão dessa proposta e, apesar de, em geral, acertados e prováveis sentidos consigam ser construídos pela grafia da palavra, acredita-se que antes de iniciar a discussão sobre a importância da leitura literária na escola, é necessário primeiramente abordar qual dimensão do conceito de empoderamento é assumida neste trabalho para, então, discutir como a leitura do texto literário pode ser uma poderosa ferramenta escolar.

Contemporaneamente, o termo empoderamento é empregado nos discursos de variadas extensões sociais. Campos como empreendedorismo, educação, psicologia, e saúde buscam nesse conceito refletir sobre os conflitos sociais e sobre a transformação desses conflitos por meio da tomada de consciência dos sujeitos. Óbvio que o campo em discussão desta pesquisa é o da educação, mas sendo amplamente empregado, necessita-se discutir sobre os aspectos assumidos por esse conceito neste trabalho.

Para marcar as dimensões do empoderamento atribuídas nessa abordagem, primeiramente é preciso observar a relação entre discurso e poder, mesmo que brevemente. Sobre essa discussão, Van Dijk (2015) afirma que o poder pressupõe conhecimento, crenças e ideologias, realizadas por meio do discurso, a fim de sustentar-se e reproduzir-se. Nessa sustentação e reprodução ressalta-se que o poder não aparece simplesmente nos discursos, mas por detrás deles. Para o autor “fechando o círculo discurso-poder, isso significa que aqueles grupos que controlam o discurso mais influente também possuem mais chances de controlar as mentes e as ações dos outros” (VAN DIJK, 2015, p. 118).

Já para Foucault (2013), na sociedade, a produção do discurso não é aleatória, ela é tanto controlada como selecionada, organizada e redistribuída. Esse movimento deve permitir a abrangência e rotatividade do discurso, porém evidencia as malhas de interesse e poder que são formadas em torno do discurso. O filósofo afirma que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder de qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2013, p. 10).

Se os discursos são proferidos pelos sujeitos e demandam poder, está no sujeito a centralidade do empoderamento. No texto **O sujeito e o poder**, Foucault (1995) demonstra como a existência do segundo elemento do título está intrinsecamente relacionada ao primeiro. Construídas pela organização social, as relações de poder estão em todos os níveis. É a forma de pensar dos sujeitos que desenha as relações de poder e, quando esse sujeito toma consciência das desigualdades em que está emerso, ele luta e cria resistências. Para o filósofo, a direção mais empírica das relações de poder “consiste em usar as formas de resistência contra as diferentes formas de poder como um ponto de partida” (FOUCAULT, 1995, p. 234).

É relevante salientar que, ao contrário de Van Dijk (2015), Foucault (1995) não aborda sujeito, discurso, poder e resistência no contexto das relações etnicorraciais, mas considerando a universalização da discussão, pode-se concluir que tanto o poder quanto a resistência coexistem nas diversas relações sociais.

Para Van Dijk (2015), o poder é exercido através do discurso como forma de interação social. Entretanto, havendo interação entre variados grupos - hegemônicos e subalternos - a constituição do poder será raramente absoluta. Isso se deve às formas de contrapoder ou resistência que os grupos dominados conseguem exercer nas relações sociais. O autor revela que “ao mesmo tempo, é possível que o exercício do poder provoque resistência e o surgimento de um contrapoder” (VAN DIJK, 2015, p. 83).

Respectivamente, o conceito de resistência tem se entrelaçado à história e à cultura do povo negro e afrodescendente, uma vez que a consequência da situação de escravizado tem condicionado esses sujeitos, ao longo do tempo, a posições de subalternidade. É através da consciência das desigualdades entre privilégios e dominações das identidades que formam a população brasileira, que formas de resistência ora sutis, ora explícitas buscam o reconhecimento e a efetiva igualdade de direitos. Em torno dessa discussão de tomada de consciência e resistência, se dimensiona o uso da conceituação de empoderamento neste trabalho.

Entretanto, assim como as dimensões de utilização do termo são vastas, os conceitos, embora buscando uma unidade, também o são, multiplicando-se por meio de sua forma

principal. Segundo o Glossário Social (2016, p.59), o empoderamento é o “processo pelo qual um indivíduo, um grupo social ou uma instituição adquire autonomia para realizar, por si, as ações e mudanças necessárias ao seu crescimento e desenvolvimento pessoal e social [...]”.

Do inglês, *empowerment*⁶, as principais traduções para o termo, segundo o dicionário Oxford, são fortalecimento, delegação de poder e autorização. Sociologicamente refletido, ele define-se pelas ações coletivas dos sujeitos, conscientes, nos espaços sociais. O empoderamento permite o desenvolvimento e o fortalecimento do poder e, quando social, amplia a noção de democracia, possibilitando transformações nas relações sociais, culturais e econômicas da comunidade. Permitindo a emancipação do sujeito ou do grupo, a compreensão de empoderamento e autonomia se aproximam, já que os dois conceitos sugerem a aquisição da capacidade de decisão, conscientemente, isto é, por meio de conhecimento e reflexão, das demandas vividas pelos sujeitos.

Pode-se pensar, assim, na aquisição de autonomia individualizada que, de forma ampliada, relaciona-se à figura do intelectual. Ao traçar um paralelo entre a definição e atuação dos intelectuais orgânicos e tradicionais, Silva (2010, p. 27) aponta que “mesmo arbitrariante, o poder acaba produzindo saberes. O intelectual é um militante de ideias, mas um militante que decodifica saberes produzidos pelo poder”.

Se o saber produz poder, é preciso oferecer saberes para os sujeitos e assim empoderá-los, desenvolvendo autonomia, tomada de consciência e formas de resistência. Essas dimensões, no caso do empoderamento, ligadas à prática de leitura e exercício com o texto literário, relacionam-se com a compreensão do sujeito intelectual, do trânsito social dos indivíduos negros e de suas capacidades de ser e produzir. Nesse sentido, a prática diferenciada da leitura do texto literário pode criar inúmeros militantes de ideias que terão a habilidade de decodificarem os saberes produzidos nos discursos.

Para Lorio (2002, p. 23, grifo da autora), “o empoderamento não é somente o resultado de se alcançar o **poder sobre**, mas pode ser também o desenvolvimento de **poder para, poder com ou poder de dentro**”. Ao propor a leitura literária para o exercício não apenas da humanização, mas do empoderamento, a escola oferece aos sujeitos a possibilidade de desenvolver autonomia, tomada de consciência e resistência. Contudo, as condições de exercício do poder sobre, para, com ou de dentro dependerão dos objetivos e da abordagem empregada.

⁶ Dicionário Oxford. Disponível em: <<http://www.wordreference.com/enpt/oxford>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

Assim, empoderamento, no contexto deste trabalho, refere-se à autonomia enquanto capacidade de independência e liberdade de escolhas e decisões, tomada de consciência do sujeito sobre os conflitos sociais e a criação de formas de resistências para o enfrentamento desses conflitos. Entretanto, não é possível finalizar esta etapa da discussão, sem dimensionar também o entendimento de consciência que se assume. Para Sartre, “a consciência é plenitude de existência, e tal determinação de si por si é uma característica essencial” (SARTRE, 2011, p.27).

Ainda segundo Sartre (2011), a consciência pode ser considerada o absoluto. Estar consciente é, em certa medida, logicamente, compreender a totalidade do mundo e da sua própria existência. É por meio dessa compreensão que o sujeito poderá perceber os sentidos dos discursos e dos conflitos em que está imerso. Ao concluir que o discurso alheio e dominante, frequentemente, tende a emudecê-lo e que os conflitos tendem a paralisá-lo, o sujeito poderá reagir. Nessa perspectiva, o conceito que se assume para empoderamento considera-o como tomada de consciência e resistência.

Não deve a escola, então, se esquivar da responsabilidade de construir saberes para a produção de poder, ou contrapoder, e desenvolver autonomia e consciência. Acredita-se que alguns desses saberes podem ser acessados por meio do estudo do texto literário afro-brasileiro, pois ele conecta conhecimento à vida e, dessa forma, pode empoderar os sujeitos educacionais.

2.3 Leitura literária: uma ferramenta de empoderamento escolar

Ao se pensar formas de exercício de poder, numa sociedade grafocêntrica como a nossa, evidencia-se que o valor e o poder da palavra são imensuráveis. Se vive socialmente em função da palavra, a cada ato social realizado ela é elemento fundamental. Sobre o poder da palavra, Gnerre (2009) assegura que as pessoas falam não apenas para serem ouvidas, muitas vezes é para serem respeitadas. Ao se manifestarem, as pessoas exerceriam influência no ambiente onde seus atos linguísticos são realizados.

Confirma-se o poder da palavra em todas as suas formas, porém é preciso considerar que, mesmo em uma sociedade teoricamente democrática como a que vivemos, nem todos podem exercer o poder emanado das palavras e influenciar o ambiente com seus atos discursivos. Para que essa aptidão seja efetivada é necessário mais do que habilidades linguísticas, precisa-se de consciência, porque sem ela a palavra vale apenas como ato de

comunicação e não como ato de autoridade, entendida, nessa perspectiva, como poder de decisão e atuação. Para o autor, “a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (GNERRE, 2009, p. 22).

Para Van Dijk (2015), a palavra parece desempenhar um papel crucial no exercício do poder. Esse poder pode ser exercido no discurso de forma direta ou indireta, mas os dois costumam ser persuasivos. Sobre o acesso e a utilização do discurso, o autor afirma que “os sem-poder costumam ter controle apenas nas conversações do dia a dia e são meros receptores passivos do discurso oficial e midiático. Os poderosos têm acesso a uma variada gama de modos dialógicos formais, especialmente impressos [...]” (VAN DIJK, 2015, p. 84).

Diante dessa circunstância, não se pode ignorar que a mesma palavra que empodera pode também servir de ferramenta de dominação, basta que o sujeito não compreenda a realidade que vive e posicione-se de maneira inconsciente. Essa atitude, quando coletiva, contribui para a manutenção dos graves problemas sociais. Algumas instituições são capazes de auxiliar o sujeito na descoberta e conscientização do empoderamento, e a escola é uma delas. Para muitos sujeitos que têm dificuldades em acessar variados bens intelectuais e culturais, contudo, a escola é a instituição principal para o desenvolvimento da tomada de consciência.

Por isso, dentro da escola a palavra não deveria silenciar e sim potencializar-se. É na escola que importantes temáticas sociais devem ser discutidas, que ideologias devem ser analisadas e que discursos devem ser mediados. Acredita-se que dessa forma seja possível iniciar a necessária transformação social. Entretanto, ao assumir práticas pedagógicas sem que discussões diversas de sentido, poder e consciência não são efetivamente promovidos, a escola deixa de possibilitar que o sujeito reflita sobre sua realidade para que, compreendendo-a, possa contribuir para transformá-la.

Essas discussões, todavia, não podem ser promovidas de qualquer maneira, pois provocariam qualquer tipo de resultado, inclusive de consequências contrárias e desastrosas. É preciso, então, lançar mão de instrumentos que possibilitem análises coerentes e fundamentadas. Uma ferramenta em especial pode certamente favorecer à potencialização da palavra na escola, a leitura literária. Ao dar voz à palavra contida em textos literários, concebendo-os como ferramenta de empoderamento, a escola possibilita a oportunidade de utilizar-se deles como instrumento de reflexão e discussão da realidade social e não apenas para o cumprimento de carga horária curricular.

Neste momento, é interessante que dois aspectos sejam evidenciados. O primeiro aspecto é ancorado em discussões atuais como as de Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013) que abordam que, na Educação Básica, o ensino de literatura deve primar pela leitura do texto literário. É preciso promover, com a leitura literária, práticas pedagógicas que, de fato, reflitam sobre a necessidade de compreensão do mundo. Essas discussões sinalizam que história da literatura, estilos de época, conjuntos de obras, dentre outros temas, não podem estar na centralidade dos estudos literários escolares. O ponto central das práticas com o texto literário é a leitura desse texto e as possíveis reflexões que ampliam a construção de significados dessa leitura.

O segundo aspecto diz respeito ao que se compreende por leitura literária. Neste trabalho, assume-se o entendimento de que a leitura literária é uma prática social, desenvolvida na escola, sendo, então, responsabilidade dela. Mais adiante se abordará sobre a escolarização do texto literário, todavia, por ora, cabe ressaltar que essa didatização⁷ em espaços escolares é um processo inevitável e que, apesar de todos os desafios enfrentados pela escola, as práticas pedagógicas promovidas com esses textos não podem negligenciar a tomada de consciência, pois ela possibilitaria o início das transformações sociais.

Uma dessas transformações refere-se ao caráter humanizador da literatura, defendido por Candido (2004) e discutido anteriormente. Humanização que se concretiza no exercício que é permitido por meio da leitura do texto literário. Cosson (2014), explicitamente ratifica o aspecto humanizador da literatura e acrescenta que, a escolarização dessa literatura não pode “[...] transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização” (COSSON, 2014, p. 23).

Em contrapartida, Branco (2008), apesar de defender que é mais significativo entender qual leitura literária é essa, como ela é praticada, que conhecimentos são necessários e quais outros ela produz, define leitura literária como a “[...] especialização do acto⁸ de ler textos considerados literários, incluindo tanto os instrumentos da leitura utilizados quanto a própria consciência dos parâmetros configuradores da decisão do sujeito-leitor relativamente à natureza (literária) desses textos” (BRANCO, 2008, p. 90).

Ora, como prática social, de responsabilidade escolar e que permite ao sujeito-leitor tomar decisões por meio da consciência, a leitura literária pode ser peça-chave de práticas pedagógicas que visem promover, além de deleite, por meio de um ato solitário,

⁷ Escolhe-se o termo didatização para marcar que, muito mais do que estar nos espaços escolares, os textos sofrem normatizações didáticas para cumprirem os objetos pedagógicos.

⁸ Grafado exatamente como se encontra na obra citada.

conhecimento e descoberta. Para tanto, a concepção de literatura assumida pela escola não pode ser engessada, mesmo compreendendo que ao adentrar essa instituição, o texto literário enquadra-se às normatizações escolares, o que paradoxalmente amplia o significado de algumas leituras e restringe de outras, de acordo com as escolhas que a escola faz ao utilizar essa ferramenta.

Na relação entre literatura e escola, é preciso compreender que, segundo Walty (2011), essas são duas instituições bem definidas e que estão em constante interação. A autora acrescenta ainda que a literatura não é inocente, assim, não se deve temer o uso que a escola faz da literatura.

Entretanto, o adjetivo “inocente” também pouco cabe à escola. Percebe-se que, apesar dos grandes desafios cotidianos, as instituições de ensino, também não são inocentes, já que por vezes servem muito mais a interesses políticos que aos pedagógicos e/ou sociais. Representando, para muitos sujeitos, a única porta de acesso aos bens literários, é perigoso que esses bens adentrem e sejam abordados de forma descriteriosa na escola. Segundo Van Dijk (2015, p.148), “após a mídia, o discurso educacional é o mais influente na sociedade [...]”. Se nem a literatura, nem a escola são inocentes, a interação entre essas instituições precisa ser fortemente coerente e harmoniosa.

Outro aspecto retoma as reflexões de Candido (2004), evidenciando-se a necessidade da presença da literatura na escola. O crítico afirma que a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação (CANDIDO, 2004). Assim, pode-se imaginar que, ao ser concebida como ferramenta de empoderamento, voz e poder são oferecidos aos sujeitos educacionais, que vivem nesses textos não apenas aventuras artisticamente históricas, filosóficas, científicas e sociológicas, mas que têm a oportunidade singular de conhecerem o mundo, o outro e a si mesmos. E, no caso de não se reconhecerem nos textos, eles têm a chance de refletir e entender os motivos e as circunstâncias dessa ausência.

Esse instrumento de instrução e educação há muito está presente na escola. Zilberman (2009) aponta que, desde a Antiguidade, textos literários fazem parte dos currículos escolares. Certo que, segundo a autora, já nesse período, o estudo desses textos também era destinado a outros propósitos que não às análises estéticas, de forma e de conteúdo. Muito utilizou-se o texto literário, por exemplo, para o estudo da retórica. Isso demonstra a dificuldade que a escola sempre teve em perceber ou assumir, dependendo do contexto, as potencialidades da leitura do texto literário.

Além disso, mesmo nessas condições, ao longo da história, o privilégio de ter acesso a textos literários sempre foi para a minoria. No Brasil, com a abertura da escola pública para as

camadas empobrecidas da população na década de 1930, esse bem pôde ser acessado por um número maior de indivíduos, apesar dos constantes desafios. Contudo, ao se pensar em quantidade de texto literário na escola, Paulino (2001) esclarece que a presença dele nos livros didáticos já foi mais frequente. Hoje, em nome da diversidade textual, há menos espaço para o texto literário. A autora ressalta que “[...] é sério tal investimento, mesmo porque não adiantava a presença exclusiva de textos literários maltratados” (PAULINO, 2001, p. 5).

Essa constatação faz lembrar que outro aspecto deve ser levado em conta, o de que a diversidade textual exige uma diversidade de leitura. Imprimir os mesmos objetivos, estratégias e cadências para gêneros diferenciados seria despotencializar os conhecimentos trazidos por cada texto. Um bilhete, um manual de instrução, uma notícia ou um texto literário que são lidos nos mesmos moldes, além de pouco contribuírem para a construção de aprendizagens significativas, podem ocasionar o famoso desinteresse pela leitura, ou seja, quando os leitores reais das práticas escolares - aqueles repletos de potencialidades e com algumas limitações - não conseguem construir diferenciados sentidos para os variados tipos de textos oferecidos na escola, eles se desinteressam e se desmotivam pelo hábito da leitura.

Na contemporaneidade o estudo do texto literário muitas vezes ainda está preso às metodologias tradicionais, estanques e repetitivas, que pouco exploram a simbiose entre palavra, saber e poder contida nesses textos. A presença deles, em aulas de Ensino Fundamental, por exemplo, geralmente não passa de meio para alcançar objetivos metalinguísticos, sendo transformados em textos informativos, que se distanciam tanto do contexto de produção quanto de circulação. No Ensino Médio, além desses aspectos, há a predominância do estudo de literatura, pois o trabalho fica a cargo das análises das escolas literárias, com ênfase nas características e biografia, mal realizada, dos autores.

Quando, finalmente, ocorre o estudo literário do texto, o que cabe aos discentes é uma leitura de trechos de obras para resolução de testes de múltipla escolha, perguntas descontextualizadas, resumo ou elaboração de fichas técnicas que possibilitam apenas uma avaliação superficial do texto, não permitindo compreensão, reflexão e ampliação. Essa realidade tem se modificado um pouco devido às conquistas trazidas pelo ENEM⁹, mas ainda

⁹O Exame Nacional do Ensino Médio, criado pelo Ministério da Educação, consiste na aplicação de quatro provas de múltipla escolha e uma de produção textual para verificar o domínio de competências e habilidades dos estudantes concluintes da educação básica. Substituindo o vestibular de uma série de universidades públicas, a pontuação do exame permite que esses estudantes concorram às vagas oferecidas para diversos cursos de graduação. A informação encontra-se disponível no site do Ministério da Educação e Cultura do Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=310>. Acesso em: 26 jan. 2016.

há muito a ser transformado, até porque não se pode restringir a leitura literária ao treinamento para realização de exames destinados ao acesso ao Ensino Superior.

Compreende-se que, estando na escola, o texto literário passa por didatização, esse é um processo inevitável pelo qual passam todos os gêneros que circulam em espaços escolares. Sendo uma instituição que visa atender a interesses coletivos e sociais através da formação de sujeitos individualizados, é de se esperar que haja normatização nas atividades escolares. Essa normatização seleciona os textos, permitindo algumas leituras e impossibilitando outras. Porém a didatização com os textos literários deve ser adequada para proporcionar, além do estudo estético, a realização de uma abordagem literária que efetivamente caminhe para a compreensão do mundo, proporcionando aos sujeitos voz e poder por meio da reflexão e discussão dos variados aspectos do texto.

Diante disso, reduzir, pura e simplesmente, as aulas de leitura literária ao estudo de aspectos metalinguísticos ou técnicos do texto é não contribuir para a construção de aprendizagens significativas. Essas aprendizagens estão ancoradas no capital cultural em que os saberes construídos pelos diferentes sujeitos nas suas múltiplas vivências possibilitam a interação entre esses sujeitos e o conhecimento (OLIVEIRA; SANTOS; TINOCO, 2014)¹⁰.

Nesse sentido, as postulações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental descrevem que “enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 27). Em contrapartida, acredita-se que provavelmente essa produção de conhecimento só acontece em meio a estratégias pedagógicas bem planejadas que possibilitam discussões fundamentadas e coerentes. O currículo desse segmento sugere, de maneira veemente, o trabalho de ensino dos aspectos dos usos da língua por meio de textos, mas pouco se nota, verdadeiramente, a fomentação de discussões pertinentes e necessárias com o estudo do texto literário nas atividades propostas.

Essa descrição mostra que as discussões e pesquisas teóricas têm alcançado as diretrizes dos dispositivos pedagógicos legais. Rezende (2013, p.106) relata que, em relação ao uso da nomenclatura, “[...] paulatinamente vem se impondo nos documentos a expressão ‘leitura literária’ para falar da literatura na escola, ainda que de modo geral não se atente conceitualmente para o seu significado e potencial da expressão para o ensino”. Por sua vez, esses documentos têm ponderado para o entendimento da necessidade de se ter o texto

¹⁰Apesar das autoras não se reportarem especificamente ao trabalho com texto literário, a abordagem apresentada é interessante no sentido de se discutir sobre a construção de aprendizagens significativas por meio de textos.

centralizado nas atividades que são propostas em sala de aula. É um outro ponto positivo a ser indicado nas atuais abordagens com os textos literários, embora carecendo de vários ajustes.

Quando o texto literário é também texto escolar, é imprescindível uma prática de leitura crítica, pois é o desenvolvimento da criticidade que permitirá ao sujeito autonomia e consciência de si. Em conformidade com essa perspectiva, Dionísio (2005) também parece preocupar-se com o tipo de prática de leitura literária que é realizada na escola, ressaltando que, “[...] as formas que toma a escolarização da leitura variam em função do ideal do sujeito que, em cada momento histórico e social, se quer formar” (DIONÍSIO, 2005, p.72).

Outra postulação do PCN do terceiro e quarto ciclos objetiva que, no Ensino Fundamental, os discentes devem “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões coletivas” (BRASIL, 1998, p. 7). Essa descrição evidencia que, para esses documentos legais, a palavra é entendida como instrumento de poder. Entretanto, é necessário questionar se esta e as demais postulações têm sido atendidas uma vez que, tendo conhecimento da realidade escolar brasileira, fica claro que ainda há muito a se fazer. Talvez o principal desafio seja o de alinhar as postulações teóricas com a prática pedagógica, realizando, em sala de aula, o que é descrito nesses dispositivos.

Esses exemplos confirmam que, embora timidamente, as potencialidades da leitura de textos literários já são assumidas nas discussões dos dispositivos pedagógicos, assim como a compreensão do poder da palavra. Por outro lado, a prática demonstra muitas vezes que, mesmo depois de séculos presente nas instituições de ensino, o texto literário até consegue transpor os muros da escola, mas boa parte do seu poder fica do lado de fora. Assim, já que a palavra embutida de reflexão tem o poder de vencer fronteiras, que ela vença os muros escolares, proporcionando aos sujeitos, não apenas representações abstratas da realidade, mas a compreensão da realidade através de suas experiências de leitura e reflexão.

Apenas com a transposição do ensino de literatura para o de leitura do texto literário é possível iniciar o alinhamento entre o que se postula nos dispositivos pedagógicos e o que efetivamente se realiza na escola. Essa tarefa está longe da simplificação, pois perpassa por diferentes esferas dos espaços escolares. Docentes, discentes, gestão escolar e pais são protagonistas dessa trama que certamente consegue atingir os objetivos de transformação, mas que necessita, para tanto, também da transformação de todos, iniciada, na concepção deste trabalho, pelo/a professor/a.

Para Cosson (2014, p. 16), “[...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da

sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos”. Assim, é necessário primeiro aceitar que a transposição é necessária e depois entender os esforços que serão empregados para que ela ocorra. Supõe-se que, para iniciar a transformação, essa linha deve ser seguida.

O discurso simplório de que os sujeitos educacionais não gostam de ler é facilmente ouvido e reproduzido dentro e fora da escola. Obviamente que em uma afirmação como essa cabem vários questionamentos. A princípio, dois deles cabem nesta discussão. Primeiramente questiona-se quais opções literárias têm sido feitas pela escola, que textos ela tem selecionado para oferecer aos sujeitos? A segunda diz respeito ao tipo de trabalho que tem sido realizado com esses textos. Será que a leitura do texto literário segue os mesmos moldes da leitura de bulas de medicamento, por exemplo?

Quando se assume que a leitura do texto literário pode promover reflexão, discussão e transformação, escolhas coerentes precisam ser realizadas para a efetivação dessa promoção escolar. Por isso, em uma sociedade composta pela diversidade étnica, a abordagem deste trabalho segue com a discussão sobre a importância de se eleger também, para leitura literária escolar, textos da Literatura Afro-brasileira, que intimamente interagem com boa parte da população. Essa literatura tem sido negligenciada na escola e já que, como discutido, nem a literatura nem a escola são inocentes, é preciso combater essa negligência por meio de um trabalho diferenciado que possibilite voz e poder ao sujeito.

2.4 Literatura Afro-brasileira: vozes e poder de identidades impressas nas folhas de papel

Em 2003, a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sofreu alterações provocadas pela sanção da Lei 10.639¹¹ que estabelece que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003). O texto da lei traduz as grandes batalhas ideológicas e políticas que foram travadas por longo tempo na nossa sociedade. Para alguns, as políticas de reconhecimento, valorização e afirmação racial não têm sentido, para muitos

¹¹Prestes a completar 14 anos, a sanção da Lei 10.639 objetiva ressaltar, nas salas de aula, mais da cultura e da História africana e afro-brasileira, recontando fatos, reconstruindo personagens e apresentando heróis que foram negligenciados pela história oficial. Ressalta-se também que em 2008 a Lei 11.645 alterou/aglutinou a 10.639.

outros, representam um início da reparação de exclusões em que esteve mantida uma importante parcela da população desde os desdobramentos de maio de 1888.

Pluraliza-se a palavra exclusão por entender que várias delas têm acontecido ao longo da história, exclusões de caráter social, econômico, político, cultural, linguístico e, sobretudo para as discussões propostas neste trabalho, literário. O próprio texto da lei, no inciso segundo do artigo primeiro, postula que “os conteúdos referentes à História e cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira” (BRASIL, 2003).

Chama atenção a ênfase dada na referência à literatura, já que é muito pertinente lançar mão dessa ferramenta de ensino, que também é ferramenta de empoderamento, para cumprir postulações de conhecimento e valorização da cultura e história africana e afro-brasileira. Entretanto, ao pensar que só recentemente, e ainda de forma acanhada, discussões sobre a Literatura Negra e/ou Afro-brasileira têm sido realizadas, questiona-se se os textos literários que têm circulado nos espaços escolares atendem a essa necessidade.

Ora, se a própria legislação indica que as potencialidades da literatura dão conta de abordagens que centralizam as contribuições das culturas africanas e afro-brasileiras na formação das identidades nacionais, a escola não pode negligenciar o acesso tanto às reflexões das temáticas dessas culturas, quanto às leituras dessas literaturas, pois elas estampam nas suas escritas as denúncias, as reivindicações, as lutas, os desafios e as vitórias dos negros e afrodescendentes deste país. Contudo, acredita-se que a maior vitória que se pode alcançar é a tomada de consciência e a criação de formas de resistência.

Mas tomada de consciência exige escolhas e, seguindo essa linha de raciocínio, percebe-se a necessidade de se esclarecer uma das escolhas adotadas neste trabalho, a que se refere ao emprego da nomenclatura e da conceituação de Literatura Afro-brasileira. Não se descarta nessa pesquisa a relevância da conceituação de Literatura Negra, mas assim como sinaliza Duarte (2014a), um dos aspectos das Literaturas Negras é que elas são muitas, e certamente nem todas representarão os espaços brasileiros, essa multiplicidade dificultaria a eficácia do conceito enquanto operador teórico e crítico. O outro elemento diz respeito ao adjetivo empregado nessa nomenclatura, pois a força semântica embutida na adjetivação, infelizmente, ainda denota negatividade.

Dessa forma, assume-se a conceituação de Literatura Afro-brasileira apresentada por Duarte (2014a), embora o autor afirme que se trata ainda de um conceito em construção. Entende-se que por meio dos cinco elementos fundamentais que estruturam essa literatura, as produções afinam-se com as abordagens discutidas neste trabalho. Entende-se também que o

texto literário afro-brasileiro imprime não só a cor do autor, apesar de não se negar a importância desse elemento. Porém, o que se prima é o sentimento de pertença espacial e temporal dos escritores, a tomada de consciência e a intencionalidade em formar leitores da literatura que produzem. Ainda segundo Duarte (2014a), esses cinco elementos são: temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público.

Embora se alegue que essa literatura seja monotemática, já que as reflexões e os cotidianos dos negros e afrodescendentes centralizam as produções, é inegável que as abordagens do “seu tema único” comportam discussões extraordinariamente amplas e que podem e devem ser estendidas a todos. Quanto à autoria, se tem um elemento controverso, pois as escolhas vão muito além da tonalidade da tez dos escritores. O ponto de vista revela o conjunto de valores que fundamentam a visão de mundo autoral. Já a linguagem estampa, em suas práticas discursivas, as diferenças culturais brasileiras. E por fim, tem-se o público, apontando para a formação de uma recepção afrodescendente.

Esses elementos desenham uma produção que imprime a voz do negro no texto literário. Na Literatura Brasileira a representação dada ao negro é estereotipada; ora ele é não humano, ora é vítima, ora é apagado. A Literatura Afro-brasileira, por sua vez, coloca o negro em seu lugar! Seu lugar de protagonista, onde escolhas, erros e acertos cabem a um sujeito autêntico, belo e pensante. E os sujeitos autênticos, belos e pensantes que estão na escola têm o direito a acessar um texto literário que verdadeiramente reporte-se a eles e onde eles possam enxergar a si, mas também ao outro.

Apesar dessa relevância, assim como as políticas de reparação são questionadas, ainda há discursos que tentam desqualificar ou invisibilizar, conforme as pretensões, as produções literárias afro-brasileiras. Entretanto, as pesquisas como as organizadas por Duarte (2014a), têm mostrado que, além de existir e manter-se desde o século XVIII, a literatura nacional recebeu e recebe contribuições de excelência da Literatura Afro-brasileira. É ancorada na estruturação singular e na produção de excelência dessa literatura que reflexões diversas de poder, saber e identidade podem ser realizadas e discutidas na escola.

A proposta deste trabalho aposta na possibilidade de compreensão das tensões geradas nas relações etnicorraciais brasileiras, entendidas como processo de formação das identidades nacionais, através do estudo do texto literário afro-brasileiro. O Parecer CNE/CP 003/2004 assegura que, “o sucesso das políticas públicas de Estado depende também da reeducação das relações entre negros e brancos” (BRASIL, 2004, p. 5). Todavia, a formação brasileira não é dual, entre indígenas, negros e brancos há um leque de tonalidades que aportam identidades e ideologias. Por isso o referido documento também sinaliza que se tem a necessidade de uma

pedagogia que esteja comprometida em explorar questionamentos sobre identidades e relações pacíficas entre diferentes raças e etnias.

Como fruto da vivência empírica em sociedade, os discursos literários chegam mais facilmente às pessoas que encontram nos textos tanto o que lhes é semelhante quanto diferente. A Lei 10.639/03 já aponta que o texto literário é uma ferramenta importante para essa tarefa, certamente porque consegue proporcionar autoconhecimento, descoberta e, em se tratando da Literatura Afro-brasileira, tomada de consciência e criação de formas de resistência. A escola, então, deve promover discussões que possibilitem o entendimento dos motivos que levam à proximidade ou ao afastamento do texto com a realidade do leitor. Dessa forma, o estudo dos discursos literários, referente à formação e relações identitárias, pode contribuir para essa compreensão, colaborando com o despertar do sujeito.

Ainda segundo o Parecer CNE/CP 003, um dos princípios que deve orientar o fortalecimento de identidades e de direitos é o de “ampliação do acesso às informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocadas pelas relações etnicorraciais” (BRASIL, 2004, p. 10). Para Hall (2014), o conceito de identidade é demasiadamente complexo. Essa concepção aborda as faces internas e externas do sujeito, e é na face externa que o sujeito projeta suas identidades culturais, “[...] aqueles aspectos de nossas identidades que surgem do nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, e, acima de tudo, nacionais” (HALL, 2014, p. 9).

O autor esclarece ainda que a identidade do sujeito pós-moderno não é fixa, essencial e permanente, ela seria formada e transformada continuamente através de um processo que não é biológico e sim, histórico. Já Castells (1999, p. 22) afirma que, do ponto de vista sociológico, toda identidade é construída, ele diz entender por identidade “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados [...]”.

Nesse sentido, ao analisar conceitos que ora se aproximam, ora se divergem, confirma-se a complexidade do processo de formação identitária. Se em culturas ditas monorraciais o processo de compreensão da construção identitária parte de variados aspectos, no Brasil, que apresenta uma formação multirracial, o entendimento dessa construção demanda de discussões também múltiplas. Porém, por meio dessas discussões pode-se iniciar a caminhada para a redescoberta tanto de identidades individuais quanto coletivas, o que, bem possível, contribui para o entendimento das relações etnicorraciais que, no Brasil, está longe de ser pacífico.

São as forças de poder, provocadas pelos processos complexos de privilégios e exclusões dos grupos que formam a população nacional, que devem ser refletidas e discutidas nos espaços escolares, também centros de tensas relações etnicorraciais. Aposta-se que para promover essa discussão a escola tem uma ferramenta valiosa, a leitura do texto literário, que sendo afro-brasileiro permitirá estabelecer relações próximas de compreensão entre autor/texto/leitor, gerando possivelmente tomada de consciência e criação de formas de resistência, ou seja, empoderamento. Nesse sentido, Fanon (2008), refletindo sobre a autoimagem do sujeito e a projeção dessa imagem, esclarece que “serão desalienados pretos e brancos que se recusarão enclausurar-se na Torre substancializada do Passado. Em contrapartida, para muitos outros pretos, a desalienação nascerá da recusa em aceitar a atualidade como definitiva” (FANON, 2008, p. 187).

Uma das definições para a palavra alienação refere-se ao ato de entregar a outrem o que é do indivíduo por direito. Assim, ao não possibilitar discussões e descobertas, a escola estará contribuindo para a alienação dos sujeitos, pois lhes retira direitos. Para desalienar, então, é preciso promover o repensar do sujeito referente a sua identidade e às relações geradas pelo convívio com identidades diversas. Silva (2014) chama atenção justamente para o aspecto pedagógico desse processo, afirmando que:

É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. (SILVA, 2014, p. 97).

Se as identidades são complexas e continuamente construídas, as relações geradas por elas também devem ser complexas e estar em constante processo de construção. Essas relações são tensas dentro e fora da escola, cabendo a ela criar condições para que os sujeitos educacionais compreendam esses aspectos e iniciem o processo de tomada de consciência. Nesse sentido, Souza (2005, p. 54) enfatiza que “o modo como o indivíduo vê e acredita ser visto e o fato de os grupos se reconhecerem, ou não, nas imagens identitárias que lhes são atribuídas será decisivo para delinear a configuração das suas reivindicações e os papéis sociais que irão requerer para si”.

Para viabilizar essa descoberta e tomada de consciência pode-se lançar mão do texto literário afro-brasileiro, pois em sua “escrevivência” ele dá voz às identidades brasileiras que pouco estiveram privilegiadas nos textos que ao longo dos anos circularam pelos espaços

escolares. Para Bernd (1992), o texto literário é privilegiado devido à possibilidade das múltiplas reflexões e discussões que pode proporcionar. Supõe-se que dentre elas certamente estão as que se referem à formação identitária e às relações etnicorraciais.

Todavia, conforme mencionado anteriormente, os textos que circulam nos espaços escolares devem ter significado não apenas para o currículo, mas, sobretudo, para o sujeito, principalmente quando esses textos são literários. Nessa linha de raciocínio escolhe-se, então, a obra singular **Quarto de Despejo**: diário de uma favelada para que, através da voz empoderada, já que manifesta consciência e formas de resistência, de Carolina Maria de Jesus, escritora também singular da Literatura Afro-brasileira, sujeitos educacionais possam iniciar/desenvolver seu empoderamento.

2.5 Quarto de Despejo em sala: uma possibilidade de empoderamento

A inversão de valores vivida na contemporaneidade é um desafio não só para a família e a sociedade, mas também para a escola. O mundo pervertido das múltiplas violências e intolerâncias está muito próximo, seduzindo e atraindo, inclusive por meio dos veículos midiáticos, aqueles que ainda estão em processo de formação. Transformar essa realidade é um processo complexo e lento, mas que precisa acontecer. A escola tem o desafio, então, de promover discussões e ações que possam ajudar no enfrentamento desse desafio.

Para tanto, não há fórmulas mágicas, tudo depende de muito esforço e trabalho. Assim, refletir sobre a realidade em que se está inserido, reconhecendo discursos e compreendendo certas proximidades e ausências, nesses discursos, é importante para a tomada de consciência e para a convivência pacífica em sociedade, convivência que perpassa pelas tensões nas relações etnicorraciais. Para esse enfrentamento, o texto literário mostra-se uma ferramenta extraordinária, haja vista que proporciona autoconhecimento e descoberta, travando confrontos entre realidades diferentes e questionando poderes, discursos e representações.

Dessa forma, se o texto literário for também utilizado na escola, ele precisa estar integrado a uma prática comprometida em promover o conhecimento de si, do outro e do mundo, buscando construir significados não somente para o currículo, mas para a vida do sujeito. Como discutido anteriormente, o texto literário afro-brasileiro permite essa significação para o reconhecimento social do sujeito, já que ele estampa representações das realidades brasileiras. Seria então pertinente apresentar, para uma comunidade escolar

composta majoritariamente de negros e afrodescendentes e moradores de áreas afastadas do centro, uma obra literária que possibilite a identificação de semelhanças entre os percursos da voz autoral criados pelo autor, nos entremeios da narrativa, estimulando o leitor a se autorreconhecer no significado existencial das diferenças impressas no texto.

Essas diferenças, em **Quarto de Despejo**, transformaram uma mulher negra, semianalfabeta e favelada em escritora. Melhor, confirmaram que o talento autoral não é condição privilegiada de determinados grupos e espaços, ou seja, ele pode pertencer a diferenciados meios e classes. Portanto, **escritora** passa a ser a primeira característica de Carolina Maria de Jesus, uma vez que era assim que ela se via enquanto sujeito.

Com a convicção que Carolina, antes de tudo, é uma escritora, independente dos outros ofícios que realizou para sobreviver, acredita-se que as diferenças e proximidades dela e de sua produção, abordadas de forma diferenciada por meio da leitura literária, podem ajudar no desenvolvimento dos sujeitos educacionais enquanto autores competentes não apenas de textos, mas de suas próprias histórias.

Após realizar uma breve explicação do que seria o complexo fenômeno da alienação, Santos (2009) declara que Carolina foi alienada. A alienação da escritora estaria manifestada justamente na sua atitude de ser autônoma, colocando-se quase sempre do lado contrário de sua posição de mulher negra e favelada (SANTOS, 2009). Alienou-se do seu mundo porque nele não cabia o ofício de escritora. Carolina tinha muito o que dizer e muito disse na vastidão dos seus escritos, e são nesses escritos que sua resistência está impressa, a mesma noção de resistência que fundamenta a possibilidade de empoderamento justificada neste trabalho. Para o autor, “sua resistência em escrever, sua obsessão por cadernos e livros prova que a resistência do ser humano é a palavra; outra resistência é o **trabalho vivo**, transformador da natureza” (SANTOS, 2009, p. 20, grifo do autor).

Assim como cabe à Carolina, na interpretação de Santos (2009), a qualidade de alienada pela sua autonomia e resistência, lhe cabe também a qualidade de intelectual, já que segundo Silva (2010, p. 25), “o intelectual contemporâneo faz parte das redes de ligações transversais entre poderes e desempenha a tarefa de comunicador nestas redes”. O contemporâneo em sua obra talvez esteja relacionado à capacidade da autora de estabelecer, via literatura, possíveis exercícios de poder. Ao escrever sobre si e sobre os seus e transitar pela mídia, um dos espaços de poder, mesmo que por tempo determinado, Carolina serve de comunicadora, exercitando um discurso empoderado que une as duas pontas da cadeia: os sujeitos à vida.

Os escritos de Carolina atendem à concepção de “escrevivência” criada por Conceição Evaristo¹². Pressupondo um dinamismo próprio do sujeito autoinscrito no interior do mundo, a escritora esclarece que “nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (EVARISTO, 2007). Como forma de inserir-se no mundo e modificá-lo, diante da consciência de um eu coletivo, Ferreira (2013, p. 49) afirma que “os textos não surgem ‘do nada’, mas o processo criativo se faz a partir de todas essas vivências”.

Dessa forma, a consciência de sujeito coletivo de Carolina norteou sua “escrevivência”. Por ser forte e contraditória, a filha de Sacramento - MG, não permitia enquadrar-se ou ser enquadrada em nenhuma ideologia ou grupo político. Segundo Sousa (2012), Carolina não admitia ser teleguiada, confirmando sua consciência e autonomia, mas gerando também grandes dificuldades em sua vida. Sousa (2012, p. 16) ainda aponta que “de fato, Carolina de Jesus, ‘infiltrou’ na literatura brasileira pela porta da mídia. Fez-se então uma surpresa Carolina, para um público ávido por espetáculo [...]”.

É interessante refletir, pensando na produção de Carolina, sobre o seu movimento de entrada e de saída da mídia. Sua chegada, como afirma Sousa (2012) se deu por meio da construção de uma personagem, muito bem caracterizada dentro dos objetivos midiáticos. A favelada que escrevia certamente rendia audiência e vendas. Não obstante, logo após o sucesso de **Quarto de Despejo**, a mídia brasileira perde interesse na personagem que construiu por meio dos numerosos adjetivos que empregou à escritora.

Um questionamento é inevitável, nessa perspectiva. É possível que o desinteresse da mídia após o sucesso da obra inaugural se dê devido à percepção de que Carolina era autora e não personagem? Metaforicamente, sendo autora ela não caberia mais no espetáculo criado em torno da personagem, Carolina (autora) e sua produção não mais podiam caber nos objetivos limitados dos veículos midiáticos. Assim, depois do sucesso de **Quarto de Despejo**, ela volta, então, para sua batalha solitária. Academicamente, ainda há resistência no reconhecimento pleno da produção caroliniana e boa parte dela, até hoje, encontra-se sem divulgação e pesquisa.

A produção que timidamente conseguiu vencer o estágio de desinteresse acadêmico revela a grandeza dessa escritora afro-brasileira, que foi sim, devido às circunstâncias de sobrevivência, semianalfabeta, favelada e catadora de lixo, mas que encontrou nas palavras o poder de repensar e questionar sua realidade. Em conformidade com Santos (2009), Sousa

¹²Escritora afro-brasileira e doutora em Literatura Comparada. Publicou, dentre outros: **Ponciá Vicência** (2003), **Becos da memória** (2006), **Poemas da recordação e outros movimentos** (2008), **Olhos d’água** (2014).

(2012, p. 64) também considera que a forma de resistência de Carolina é sua escrita, assim ressalta que, “[...] a escrita de Carolina de Jesus é, pela condição mesma de negra, favelada e de subletrada, um ato de resistência”. Para Lopes¹³ a escrita de Carolina exerce uma função de instrumento de defesa já que, em falta da força física, a escritora usa suas palavras, cuidadosamente afiadas.

Já Lajolo destaca que, “sem suporte prolongado na mídia e sem nenhum apoio nas malhas centrais do sistema literário, os livros de Carolina Maria de Jesus, com exceção de **Quarto de Despejo**, foram fracasso de crítica e de público [...]” (LAJOLO, 2014, p.441). Esse fracasso nas demais produções da escritora, possivelmente se justifica pelo contexto histórico, político e social. Uma dessas justificativas está no entendimento que os desdobramentos após o sucesso de **Quarto de Despejo** localizam-se às vésperas do golpe militar. Mais adiante, a própria Lajolo (2014, p. 442-443) assinala que “a escritora era presa frágil dessa indústria que – como hoje se sabe bem melhor do que se sabia nos idos de 1960 –, cria e devora seus próprios produtos”. Obviamente que as demais publicações não venderam tanto quanto sua obra inaugural, mas isso não pode desmerecer a publicação singular de **Quarto de Despejo**, as várias traduções que a obra recebeu, circulando por todo o mundo e, tão pouco, as demais publicações carolinianas.

Nesse sentido, a escolha de **Quarto de Despejo** está pautada não apenas nos números de exemplares vendidos no Brasil e no exterior, mas pelo que o estudo da obra pode significar para os sujeitos educacionais: o poder que é emanado das palavras repletas de significado e a tomada de consciência de uma mulher negra e favelada que, por mais adversa que fosse sua realidade, compreendia os encargos que lhe cabiam todos os adjetivos empregados, mas não se emudecia. Enquanto “escrevivências”, a obra autobiográfica representa uma escrita pessoal, transformada em diário, cuja voz autoral negra e periférica aponta para a relevância da leitura e da escrita, principalmente para sujeitos excluídos, e também para as tensões nas relações etnicorraciais que se refletem no processo de formação identitária nacional.

Essa busca de si através de um gênero textual que, a princípio, seria particular e pessoal, desmascara uma realidade em que as reivindicações são muitas e também descortina o véu que encobre a problemática das relações etnicorraciais em uma sociedade dita democrática. Para que a configuração dessas reivindicações ocorra na escola são necessárias, contudo, ações pedagógicas que discutam o processo identitário e etnicorracial da sociedade brasileira e a inserção do sujeito no mundo das letras. Assim, o questionamento dessa

¹³O material pesquisado não apresenta data de publicação, ver referência.

temática, por meio de uma formação literária baseada em um texto que conta o cotidiano de sujeitos considerados, do ponto de vista intelectual, desprovidos de potencialidades e de voz, poderá contribuir para a construção de aprendizagens significativas.

Duarte (2014b, p. 11)¹⁴ esclarece que “[...] a literatura afro-brasileira se afirma como expressão de um lugar discursivo construído pela visão de mundo historicamente identificada à trajetória vivida entre nós por africanos escravizados e seus descendentes [...]”. Se esse lugar discursivo não for repensado dentro da instituição que visa à formação igualitária do sujeito, é fora dos limites de seus muros que os conflitos se intensificarão. Por isso, não se pode, dentro da escola, silenciar, oferecer qualquer leitura ou assumir uma prática pedagógica que não conceba o texto literário como ferramenta de construção de aprendizagens.

Abreu (2006) afirma que a escola ensina não só a ler, mas a gostar de literatura. Essa é uma afirmação que permite uma série de questionamentos, sobretudo quando se pensa no contexto do ensino público brasileiro, mas que deveria ser efetivamente real. Entretanto, se a escola consegue conceber a literatura como ferramenta de exercício de humanização, conhecimento e empoderamento do sujeito, a leitura do texto literário em sala de aula saltará das concepções teóricas e pulsará nas relações entre leitor, texto e autor. Mas essa não é uma tarefa fácil, já que teoria e prática pedagógica coexistem muitas vezes em situações conflituosas.

Portanto, a leitura do texto literário, na sala de aula, exige um tratamento diferenciado, pois assim é o texto literário. Realmente não existem soluções prontas e a dosagem entre o que postulam os dispositivos legais e o que está em sala de aula é desequilibrada, mas teoria e prática precisam se relacionar dialeticamente para que possa haver o enfrentamento dos desafios aqui citados e de tantos outros existentes. Só assim a escola promoverá, efetivamente, aprendizagens significativas para seus sujeitos.

¹⁴Essa é uma obra organizada em dois volumes. O primeiro, da referência acima, traz os 100 mais destacados autores afrodescendentes do século XVIII ao XXI. O segundo volume apresenta sugestões de trabalhos com a Literatura Afro-brasileira em sala de aula, em que ensino Fundamental e Médio são contemplados.

3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: BUSCANDO A VOZ E O PODER EM QUARTO DE DESPEJO

A relevância de se promover uma prática pedagógica diferenciada com o texto literário, atendendo às necessidades e expectativas do sujeito, foi discutida na seção anterior. Tentou-se mostrar também que o texto literário afro-brasileiro pode dar conta desses aspectos na escola porque ele possibilita, além dos estudos estéticos, discussões que podem proporcionar o conhecimento político, cultural e histórico. A presente seção discutirá sobre a metodologia empregada para a promoção dessa abordagem. Inicia-se descrevendo o perfil da proposta e esclarecendo o que se entende, nesse trabalho, por aprendizagem significativa. Em seguida se abordará sobre os projetos escolares, explicando a escolha de se estruturar essa proposta dentro de princípios dessa ferramenta. E, por fim, apresenta-se detalhadamente a proposta de intervenção que busca a construção de aprendizagens significativas por meio do estudo do texto afro-brasileiro **Quarto de Despejo**: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus.

3.1 Retrato: desenhando o perfil da proposta

Muitos são os motivos que podem justificar a escolha do texto literário como ferramenta para o enfrentamento de alguns dos grandes desafios sociais e, conseqüentemente, também pedagógicos. Aspectos legais, humanos, artísticos ou a combinação de todos eles facilmente comprovariam a relevância da escolha do texto literário para promover o repensar das práticas escolares cotidianas. Sendo plural, ele pode contribuir para a compreensão do mundo e de si, marcando uma inter-relação entre diversos códigos, inclusive, o identitário. Entretanto, por muito tempo os textos literários que circularam na escola possuíram uma cor predominante e um conveniente silenciamento dos conflitos gerados pelas relações etnicorraciais, resultado da correlação de forças instituídas pelas classes dominantes no país.

O não enfrentamento desses conflitos potencializa-os, já que manter essas questões negligenciadas apenas mascara a realidade social e escolar brasileira. Para transformá-la, a escola não pode silenciar-se, ela precisa promover discussões que possibilitem o entendimento da formação identitária nacional e das tensões provocadas pelas relações entre as diversas identidades. Essa é uma orientação já hoje garantida pelos dispositivos pedagógicos legais, mas para que ela se efetive é necessário introduzir elementos que

permitam ao sujeito repensar sobre o posicionamento que tem sobre si mesmo e sobre sua relação com o outro.

Como discutido na seção 2, o inciso segundo do artigo primeiro da Lei 10.639/03 postula que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira devem ser ministrados, em especial, nas áreas de educação artística, literatura e história brasileira (BRASIL, 2003). Já conforme o Parecer CNE/CP 003, o sucesso das políticas públicas de Estado depende também da reeducação das relações entre negros e brancos, o que é esclarecido no próprio texto como relações etnicorraciais (BRASIL, 2004). Esses dispositivos legais apontam para a necessidade de uma pedagogia comprometida em explorar questionamentos sobre identidades e relações pacíficas entre diferentes raças e etnias.

É certo que a educação brasileira vive desafios de variadas ordens e proporções, porém que precisam de enfrentamento. As constantes lutas que há muito vêm sendo travadas para a afirmação e valorização dos sujeitos negros e afrodescendentes permitiram que algumas vitórias fossem alcançadas. Com mais de uma década de vigência, a legislação citada acima versa que o texto literário é uma ferramenta importante para a tarefa de valorizar a cultura negra e afrodescendente e, certamente, harmonizar conflitos gerados nas relações etnicorraciais. Acredita-se que boa parte desses conflitos se dá devido à falta de compreensão da estrutura de privilégio e dominação dos grupos que formam a sociedade brasileira, construída ao longo da história nacional.

Se aposta, então, que compreendendo o texto literário, não só como objeto de ensino, mas como ferramenta de empoderamento, ele possa dar conta de trazer à tona discussões ainda timidamente promovidas na escola. Lecionando em uma unidade escolar composta majoritariamente por negros e afrodescendentes, entende-se que não se pode negligenciar discussões como, por exemplo, da problemática das relações etnicorraciais. Assim, o estudo de discursos literários referentes à formação e relações identitárias poderia contribuir para o despertar do sujeito a partir do conhecimento sobre si e de seus semelhantes, construindo aprendizagens significativas.

A expressão ‘aprendizagem significativa’ tem fluído por toda a discussão proposta, então, supõe-se que é importante situá-la, para que, no contexto deste trabalho, suas dimensões possam ser compreendidas. Assim, segundo Ausubel (2003), a aprendizagem por recepção significativa envolve a aquisição de novos significados a partir do material de aprendizagem apresentado. Contudo, tanto a aprendizagem que se propõe mediar quanto as estratégias e os materiais selecionados para essa proposta precisam ser significativos para o aprendiz.

Essa significação está relacionada à capacidade cognitiva do sujeito de armazenar conhecimento novo, construindo significado para si. É a partir da construção desse significado que o sujeito poderá acessar, quando necessário, o que foi aprendido. Para o autor, na aprendizagem significativa, o processo de aquisição de informações resulta:

Numa alteração, quer das informações recentemente adquiridas, quer do aspecto especificamente relevante da estrutura cognitiva, à qual estão ligadas as novas informações. Na maioria dos casos, as novas informações estão ligadas a um conceito ou proposição específicos e relevantes. (AUSUBEL, 2003, p. 3).

Ainda segundo o autor, a linguagem é uma importante ferramenta facilitadora da aprendizagem, exercendo muito mais do que a função comunicativa, já que desempenha o papel integral e operacional do raciocínio (AUSUBEL, 2003, p. 5). Dessa forma, a linguagem, os materiais e as estratégias de ensino devem representar significado para o aprendiz, possibilitando a ele construir novos significados com a aprendizagem adquirida.

É com base nesses princípios que se dimensiona o emprego da conceituação de aprendizagem significativa desse trabalho. Primeiramente, entende-se que, para promover aprendizagens significativas é preciso que a linguagem, a seleção do material e das estratégias de ensino sejam adequadas para a mediação da aprendizagem. Em segundo, acredita-se que, a partir de uma mediação que promova essas noções, há uma maior possibilidade de se contribuir para a construção de significados que, fazendo sentido para o sujeito, permitem que ele seja capaz de construir novos significados ou reconstruir outros, por não mais atenderem aos conhecimentos anteriormente adquiridos.

Entretanto, o que pode melhor representar a dimensão do emprego de aprendizagem significativa, no contexto deste trabalho, é entendê-la como conexão entre o conhecimento e a vida. Dessa forma, centraliza-se a proposta dessa intervenção em um texto literário afro-brasileiro que revela muitas proximidades com a vida dos sujeitos, permitindo, assim, possíveis conexões. Quanto às estratégias, busca-se a promoção de uma experiência prazerosa com a leitura e estudo da obra, que possibilita tanto a discussão de elementos estéticos quanto de aspectos relevantes para os sujeitos, como a importância da leitura e da escrita e as tensões nas relações etnicorraciais.

E quem são esses sujeitos? Municípes da cidade de Cachoeira, no Recôncavo Baiano, esses sujeitos fazem parte de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental regular matutino do Colégio Estadual da Cachoeira (APÊNDICE A), escola de referência na região e que conta

com quase 70 anos de trabalho educacional. Essa unidade de ensino recebe, no turno da manhã, preferencialmente estudantes da zona rural do município. Jovens majoritariamente negros e afrodescendentes, de grande potencial e que têm, como todos os demais sujeitos, o direito a acessar bens literários para que possam exercitar, por meio desses bens, a humanização. É relevante ressaltar ainda que a opção de recorrer pelas duas terminologias, “negro e afrodescendente”, busca atender ao diferenciado sentimento de pertença dos sujeitos.

Não obstante, a leitura literária é entendida, nesse contexto, como interação entre autor/texto/leitor em práticas sociais, mesmo realizadas em ambientes escolares. Por isso se deve sempre lançar ao leitor escolar, sujeito ativo, provocações e desafios para permitir que ele consiga reavaliar seus conceitos e valores e, assim, construir aprendizagens significativas. Dessa forma, a escola não pode manter-se indiferente às demandas escolares e, conseqüentemente sócio-históricas, que são cotidianamente vivenciadas pelos sujeitos, tendo a leitura do texto literário grande potencial para ser o ponto de partida dessas discussões.

Propõe-se o estudo do texto literário afro-brasileiro e autobiográfico, **Quarto de Despejo**, da escritora Carolina Maria de Jesus, como resultado de uma experiência vivida, em que a voz negra autoral aponta para a relevância da leitura e da escrita e discute o cotidiano de muitos sujeitos contemporâneos excluídos do processo da formação nacional brasileira, buscando como objetivo geral refletir sobre as relações etnicorraciais construídas pela formação identitária, assim como a relevância da leitura e da escrita, em especial para sujeitos pouco ou nada privilegiados socialmente.

Quanto aos objetivos específicos pretende-se, no que se diz respeito à leitura do texto literário propriamente: sensibilizar os sujeitos educacionais para a importância do conhecimento, reflexão e discussão da literatura afro-brasileira e da temática por ela abordada; conhecer o texto literário afro-brasileiro **Quarto de Despejo**, assim como a biografia da autora e o contexto social, histórico e político de produção da obra; e, relacionar a linguagem da obra com o contexto histórico-social da autora para desfazer possíveis impressões preconceituosas em relação a sua escrita singular.

Aliado ao estudo significativo e coerente do texto literário ao anseio de contribuir, mesmo que minimamente, para a transformação social, incluem-se como objetivos específicos também: introduzir a discussão das relações etnicorraciais na escola, com base na recomendação da Lei 10.639/2003; analisar criticamente elementos referentes à formação identitária e às relações etnicorraciais por meio da leitura e discussão do texto indicado; realizar atividades de leitura e interpretação do texto que discutam a periferia como lugar significativo de produção artística e literária, promovendo ações na escola que contribuam

para o reconhecimento das potencialidades do sujeito e para o fortalecimento da autoestima das identidades afro-brasileiras; e, repensar o estigma de que muitos sujeitos são intelectualmente improdutivos, por meio dos significados interpretados através da voz autoral negra e periférica evocada no texto.

Para a produção textual, elemento importante no desenvolvimento de práticas pedagógicas que visem à autonomia dos sujeitos educacionais, ainda se busca alcançar os seguintes objetivos específicos: conhecer as especificidades do gênero textual diário para auxiliar na compreensão da obra autobiográfica; e, produzir diário que relate as impressões e aprendizagens construídas durante a intervenção, proporcionando aos sujeitos educacionais o exercício da autoria.

Acredita-se que a combinação entre os desafios de compreender as tensões nas relações etnicorraciais e a relevância da leitura e da escrita, aliado ao perfil dos sujeitos participantes da proposta e, principalmente, ao entendimento de que o texto literário, sobretudo, nesse contexto, o afro-brasileiro, pode ser ferramenta de empoderamento, justifica-se a escolha do estudo de **Quarto de Despejo**: diário de uma favelada para promover discussões, análises e ações que colaborem para o repensar da realidade brasileira vivida hoje.

Para tanto, não se pode propor qualquer tipo de intervenção, pois seria gerado qualquer tipo de resultado. Faz-se necessário uma proposta que seja fundamentada, dinâmica, coesa e produtiva, proporcionando discussões que ultrapassem os limites da sala de aula e da escola. Conforme aponta Ausubel (2003), para promover aprendizagens significativas, as estratégias de ensino precisam ser também significativas e, estruturando essa proposta em um projeto escolar, é necessário fundamentar essa escolha, discussão que será abordada a seguir.

3.2 A construção de conhecimento por meio dos projetos escolares¹⁵

O desrespeito com o próximo e a dificuldade de autoconhecer-se geram múltiplas violências e intolerâncias que se espalham pelo mundo e que são acessadas, inclusive, por meio dos veículos midiáticos. Com essa proximidade, aqueles que ainda estão em processo de formação podem ser facilmente seduzidos e atraídos para caminhos tortuosos e de consequências negativas, tanto de ordem individual quanto coletiva.

¹⁵ Faz-se útil esclarecer, nesse momento, que a construção e desenvolvimento de um projeto escolar é a proposta de intervenção pedagógica sugerida no título deste trabalho. Outras propostas como oficinas ou sequências didáticas poderiam ser apresentadas, mas elegeu-se o projeto por acreditar que essa seria a melhor estrutura para o trabalho que se pretende realizar.

Modificar essa realidade é um processo complexo e lento que precisa perpassar por diversas instituições sociais, sendo a escola fundamental para contribuir para a transformação. Entretanto, práticas educacionais restritas à transmissão de conteúdos e fórmulas prontas para alunos considerados “passivos” pouco contribuem, já que se mantêm distantes dos problemas reais vivenciados dentro e fora dos limites escolares. Assim, serão mais significativas as práticas pedagógicas que busquem refletir, junto com os sujeitos educacionais, as problemáticas sociais e escolares e que tentem efetivar ações de enfrentamento dessas problemáticas.

Assumir que os sujeitos educacionais são ativos é proporcionar-lhes mecanismos para a compreensão de problemas reais e desafiá-los a buscar possíveis soluções para esses problemas. Assim, na década de 1970, Dewey (1976) apontou para a necessidade de uma educação baseada na experiência, em que o centro da aprendizagem estaria na interação entre os indivíduos e os problemas por eles enfrentados, seriam os problemas, então, o ponto de partida para as reflexões pedagógicas.

Para tanto, a identificação e seleção dos problemas não podem acontecer ao acaso. É preciso primeiramente que, de forma efetiva, eles tenham significação relevante para os sujeitos e, em segundo lugar, é preciso pautar-se em fundamentações bem justificadas e coerentes, uma vez que as discussões desses problemas devem despertar nos sujeitos a busca de informações, ideias e soluções possíveis.

Ao professor caberia, então, possibilitar a união entre os problemas reais e a reflexão pedagógica. Assim, Dewey (1976, p. 71) aponta que “[...] a sugestão do professor não é um molde para fundir um produto, mas ponto de partida para ser continuado e se transformar em plano pela contribuição que lhe trarão todos que se acham empenhados no processo de aprendizagem”.

Nessa perspectiva, em uma educação que valoriza a experiência e que a compreensão e reflexão de problemas reais estão no centro da aprendizagem, o cotidiano em sala de aula não pode ser restrito ao simples cumprimento de extensos conteúdos curriculares que, descontextualizados, não permitiriam inter-relação com temáticas legítimas. Deve, ao contrário, lançar mão dos conteúdos curriculares mais adequados para subsidiar necessárias discussões sobre as diversas temáticas que se encontram latentes no âmbito escolar e fora dele.

Contudo, para garantir que a práxis consiga relacionar os conteúdos curriculares aos problemas reais é preciso optar pelas metodologias mais adequadas, sendo óbvio que a escolha dessas metodologias dependerá de cada contexto. Dessa forma, com as abordagens de

interação e experiência, defendidas por Dewey (1976), percebe-se a necessidade de adequar os processos educacionais para atender a um sujeito ativo e pensante que age em um mundo em constante transformação e onde conhecer e valorizar a si e ao outro é fator imprescindível.

Para a construção de conhecimento, permitida pela relação entre problemas reais e conteúdos curriculares e realizada por sujeitos ativos, o trabalho com projetos é uma possibilidade viável, já que permite a interação entre todos esses elementos. Contudo, exige o repensar das práticas pedagógicas justamente porque se propõe a entrelaçar esses aspectos na construção da aprendizagem. Dessa forma, ao estruturar essa proposta em alguns dos princípios que norteiam os projetos pedagógicos, supõe-se ser preciso elencar quais são esses princípios e como essa proposta os aborda.

3.3 Por que trabalhar com projetos escolares?

A palavra projeto remete ao fenômeno de analisar o presente para traçar o que se quer alcançar. Origina-se do latim *projectus*, significando aquilo que é lançado para frente. Dessa forma, a ideia de projetar está relacionada com o desejo de mudar a realidade atual. Para Prado (2005, p. 14), “a ideia de projeto envolve a antecipação de algo desejável que ainda não foi realizado, traz a ideia de pensar uma realidade que ainda não aconteceu”.

Segundo a autora, um dos pressupostos básicos para o projeto é a autoria, que pode ser individual ou coletiva, não podendo ser simplesmente feita apenas pelo outro, pois não retrataria as especificidades de cada realidade. Na escola, o projeto deve ser construído por meio da própria prática pedagógica, que será antecipada, analisada e reformulada, exigindo do professor/a posicionamento reflexivo e investigativo de suas próprias ações pedagógicas para que, havendo necessidade, elas possam ser reconstruídas.

Quando se pensa em projetos escolares lembra-se que muitos modismos já transitaram pela educação e, apesar de seu aparecimento datar da década de 1920, trabalhar com projetos na escola parece ser um dos modismos da vez. Os profissionais em educação parecem saber quase tudo sobre as teorias e práticas do trabalho com projetos. Entretanto, coerência e fundamentação são basilares para vencer as malhas do modismo e, principalmente, realizar práticas coesas. Para Hernández, (1998, p. 62) “as escolas são instituições complexas, inscritas em círculos de pressões internas e, sobretudo, externa, onde, com frequência, as potenciais inovações ficam presas na teia da moda”.

São muitas as denominações de projetos que circulam na escola, mas talvez os temáticos sejam os mais conhecidos, possivelmente devido à facilidade que eles possuem em agregar saberes de diferenciados campos do conhecimento. Hernández (1998) assume a conceituação de projetos de trabalho, neles, além de outras características, o percurso é iniciado por um tema-problema onde se predomina a atitude de cooperação e há uma aproximação entre os saberes e os problemas das disciplinas, levando em conta que o docente ensina a ouvir o que os outros têm a dizer e, com isso, ele também pode aprender (HERNÁNDEZ, 1998, p. 82).

O autor ainda esclarece que os projetos podem permitir a aproximação da identidade dos alunos, a revisão do currículo e a habilidade de dialogar com os saberes e os fenômenos sociais de forma crítica (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61). Se todos esses aspectos são permitidos pelos projetos, seria incoerente, então, eleger as práticas escolares restritas às metodologias de memorização e repetição, mantendo os sujeitos educacionais em posição de passividade.

Em contrapartida, não é difícil encontrar professores que, de forma isolada ou em parceria com os colegas, acreditam que promovem projetos fundamentados, coerentes e interessantes na escola, mas que na verdade apenas selecionam e nomeiam um grupo de atividades, muitas vezes descontextualizadas, que não possibilitam a reflexão e compreensão de problemas reais e que não vislumbram as necessidades dos sujeitos envolvidos. É possível que muitos desses equívocos realizados pelos professores/as se deem por desconhecimento e esse é um dos desafios da educação: preparar e fundamentar, metodologicamente, os profissionais que estão nas instituições de ensino.

Muito mais do que propor atividades que possam ser agrupadas sob o mesmo tópico, o trabalho com projetos envolve investigação de temáticas significativas para os executores, gerando aprendizagens e resultados originais. Acredita-se que essa investigação possa surgir a partir da leitura do texto literário, pois ele consegue dizer muito mais do que está escrito. Partindo de perguntas desafiadoras, ao longo do processo, os sujeitos podem ser conduzidos não apenas na procura de respostas, mas também na busca de outras perguntas.

Nesse sentido, essas respostas e/ou perguntas não podem ser investigadas por métodos de ensino engessados que apresentam fórmulas prontas para serem reproduzidas. Permitindo o exercício do posicionamento ativo dos sujeitos, a leitura do texto literário estruturada na metodologia de projeto pode promover autonomia e descoberta, estimulando os participantes a coletarem informações, tomarem decisões, trabalharem em grupo - exercendo, cada um, sua melhor habilidade - e buscarem possíveis soluções para os problemas enfrentados.

Para Nogueira (2001, p. 77), são fatores como sonhos, vontades, desejos, ilusões e necessidades que “[...] levarão o sujeito a iniciar sua busca, sua pesquisa, sua caminhada para a descoberta e suas ações de investigação, dando espaço para o surgimento do novo. Todo este processo será permeado por ações, do sujeito ou de um coletivo, que levarão à efetiva realização do projeto”. Sendo plural, o texto literário pode auxiliar nessa caminhada para a descoberta.

Para os sujeitos, os benefícios do trabalho com projetos na escola incluem: uma atitude mais positiva e responsiva em relação ao próprio aprendizado, aumento da autoconfiança, sociabilidade, execução de tarefas mais complexas no exercício de habilidades individuais, coleta de informações em variadas fontes, possibilitando também a chance de conhecer outras culturas e a investigação, discussão e tentativa de resolução de problemas reais. Além de o processo permitir que o projeto seja constantemente repensado para, havendo necessidade, ser reconstruído.

São esses aspectos que justificam, neste trabalho, a opção de propor a leitura do texto literário por meio da estrutura de projetos. Faz-se necessário ressaltar que nenhuma tipologia específica de projetos será restritamente seguida. Talvez porque a abordagem do texto literário não caiba em estruturas fechadas, mesmo que sejam organizadas em formato mais flexível, ou porque selecionar o que de mais significativo cada tipologia apresenta consiga melhor traduzir a grandeza dessa ferramenta de ensino e empoderamento.

Assim busca-se agregar, nesta proposta, os aspectos da concepção de projetos que significativamente contribuem para a tentativa de promover, por meio da leitura literária, a construção de aprendizagens. Esses aspectos seriam a investigação e compreensão de problemáticas relevantes para os sujeitos, cooperativismo, troca de conhecimento, autoria, posicionamento reflexivo, aproximação identitária entre os sujeitos, dinamismo e diálogo com os fenômenos sociais.

A leitura do texto literário é uma tarefa de demasiada importância para qualquer sujeito, especialmente para os educacionais. Acredita-se que propor essa leitura em uma formatação de projeto proporcione uma abordagem mais coerente e dinâmica desse texto. Acredita-se também que promover a leitura do texto literário afro-brasileiro para sujeitos, em sua maioria, negros e afrodescendentes, discutindo a problemática das relações etnicorraciais é oportunizar que a construção da aprendizagem tenha como ponto de partida um problema real e, juntamente com as demais características enumeradas acima, que essa aprendizagem possa ser significativa.

3.4 Leitura literária e projetos escolares: parceria por uma prática pedagógica diferenciada

Já foi mencionado que inúmeros textos circulam nos espaços escolares e que a utilização deles precisa ter significado não apenas para o currículo, mas, sobretudo, para o sujeito, principalmente quando se trata de texto literário. Para tanto, as práticas pedagógicas com a leitura do texto literário devem ser diferenciadas, já que esses textos revelam muito para seus leitores. Como a aprendizagem significativa é o objetivo norteador desta proposta de intervenção, estão sendo eleitas estratégias ancoradas na concepção de trabalho com projetos que possam dar conta tanto de aspectos estéticos como das variadas discussões permitidas com o estudo do texto.

A promoção da leitura do texto afro-brasileiro, nesse sentido, possibilita a visualização de semelhanças entre os cotidianos entrelaçados pelo autor/obra/leitor e possibilita também questionar os significados das diferenças. Essas diferenças confirmaram que uma mulher negra, semianalfabeta e favelada pôde sim realizar o sonho de ser uma escritora. Supõe-se que, sendo compreendida pelos sujeitos educacionais, a relação entre as semelhanças e diferenças, pode ajudar a transformá-los em autores não apenas de textos, mas de suas próprias histórias.

Dessa forma, por meio da leitura e estudo da obra **Quarto de Despejo**: diário de uma favelada de Carolina Maria de Jesus, essa proposta de intervenção visa promover a investigação de questionamentos referentes à relevância da leitura e da escrita, à formação identitária e às tensões provocadas pelas relações etnicorraciais, assim como realizar ações que suscitem nos sujeitos educacionais a valorização da autoestima de identidades afro-brasileiras e periféricas.

A obra selecionada apresenta-se em formato de diário, esse gênero, então, será estudado para propiciar elementos que possam subsidiar a compreensão e estimular a produção textual. Será distribuído a cada participante do projeto um diário previamente providenciado para registro periódico das impressões e aprendizagens construídas ao longo do processo. De acordo com a dinâmica das atividades propostas em cada etapa, será solicitado o registro ora durante o tempo pedagógico, ora como tarefa extraclasse. Enquanto sujeito participante do projeto e para contribuir com o estímulo à produção textual, a professora-pesquisadora também registrará periodicamente suas impressões, questionamentos e aprendizagens em seu diário.

Inúmeros relatos datados de 15 de julho de 1955 a 1º de janeiro de 1960 compõem a obra estudada. Para atender aos objetivos desta proposta e promover a efetiva leitura, preferencialmente no tempo pedagógico, do maior volume possível de texto, é proposto reorganizar a sequência cronológica dos relatos para agrupá-los em subtemas de acordo com as temáticas apresentadas. Como esses subtemas estão distribuídos por toda obra, a leitura deles necessariamente não seguirá uma cronologia linear. Para o recorte dessa proposta os subtemas selecionados receberam a seguinte denominação: ‘Conhecendo a Obra’, ‘Consciência de Sujeito’, ‘Relevância da Leitura e da Escrita’, ‘Cotidianos’, ‘Relações Etnicorraciais’ e ‘Valorização e Cidadania’.

Para a leitura e discussão do texto, planeja-se a formação de pequenos grupos. Esses grupos realizarão as tarefas propostas e irão expor as impressões geradas durante a leitura e a discussão do texto, espera-se que ao longo do projeto a realização dessas tarefas possibilite o cooperativismo e que a exposição das impressões possa auxiliar no desenvolvimento do posicionamento reflexivo por parte dos sujeitos, aspectos importantes para uma abordagem norteada pelo trabalho com projetos.

O tempo pedagógico disponível, contudo, não permite que a obra seja inteiramente lida em classe, por isso a leitura dos relatos que não estão diretamente relacionados com o recorte dessa proposta será sugerida como atividade extraclasse e abordadas nos encontros subsequentes. Esses relatos também estão agrupados em subtemas como: ‘Fome’, ‘Lirismo’, ‘Consciência Política’ e ‘Solidariedade’.

Para que a professora-pesquisadora dê conta de ler e fazer considerações sobre as produções escritas dos sujeitos durante a intervenção, a estratégia será o recolhimento dos diários, quando a tarefa extraclasse for a leitura de relatos da obra. Essa estratégia propositalmente produz um rodízio entre leitura e produção não realizadas em sala. Como as produções precisam ser valorizadas e compartilhadas, em algumas etapas os sujeitos trocarão seus diários, lendo os relatos uns dos outros. A produção de relatos visa promover o estímulo à autoria e acredita-se que a troca de leituras e impressões favoreça a troca de conhecimentos.

A sequência estrutural da proposta segue a seguinte ordem: avaliação diagnóstica para traçar o perfil de experiência de leitura dos sujeitos; em seguida a apresentação da obra e, compreendendo que ela está organizada em forma de diário, estudo desse gênero textual para subsidiar o início dos registros nos diários pessoais; com o entendimento de que o diário é um gênero autobiográfico, conhecer a autora e, sabendo sobre ela, discutir a realidade de zonas periféricas; percebendo, com o estudo da obra, que as adversidades necessariamente não impedem as escolhas dos papéis sociais dos sujeitos e que o empoderamento da palavra foi

fundamental para autora, refletir sobre a relevância da leitura e da escrita, especialmente para sujeitos excluídos; acreditando que o estudo do texto pode permitir o entendimento do processo identitário e das relações etnicorraciais, discutir essa temática; e, por fim, pensar nas transformações que essa cadeia de discussões pode provocar nos sujeitos.

O acompanhamento do processo avaliativo acontecerá durante todo o percurso da proposta e será ancorado na participação das atividades sugeridas e na capacidade dos sujeitos em produzirem textos, conforme requer um diário, como uma escrita reveladora de realidades, voltada para uma narrativa pessoal e organizada cronologicamente. Dessa maneira, confirma-se a necessidade de estudar, logo nas primeiras etapas da proposta, o gênero diário, estimulando, com a produção textual, a autoria, elemento considerado importante na realização de projetos escolares.

Outro aspecto importante que precisa ser pontuado refere-se à proposta de construção de um produto final. Compartilhar ideias e vivências permite que a prática pedagógica possa ser ressignificada, possibilitando atuações mais dinâmicas e coerentes. Quando um pesquisador ou profissional da educação compartilha sugestões, materiais, propostas de atividades, bibliografia complementar, resultados de pesquisa etc., uma rede de conhecimento é formada e, ao acessá-la, ela pode contribuir não apenas para a aula de um professor específico em uma escola específica, mas para o ensino de maneira geral.

Ao propor que produtos pedagógicos sejam construídos e compartilhados, o PROFLETRAS mostra sua preocupação em disponibilizar, para todos os interessados, um leque de possibilidades pensadas e projetadas para a melhoria do ensino, não restritamente às salas de aulas dos professores/mestrandos do programa, mas a um número muito maior de educadores.

Nesse sentido, esta proposta de intervenção visa também criar e disponibilizar um site cooperativo sobre a Literatura Afro-brasileira que auxilie na tarefa de levar para a sala de aula, e lá mantê-la, a produção de Carolina Maria de Jesus, em especial a obra **Quarto de Despejo**. A ferramenta apresentará notas da bibliografia e biografia da autora, curiosidades, propostas de atividades, sugestões de vídeos e textos complementares para a ampliação das atividades de leitura da obra. Produções realizadas pelos sujeitos da intervenção também poderão ser acessadas, uma maneira de exemplificar e confirmar a viabilidade da proposta.

Por fim, não se pode deixar de abordar sobre os recursos financeiros. Para custos, conta-se com parcerias, as principais delas representadas pela CAPES por meio da bolsa ofertada e pelos recursos disponíveis na escola acolhedora desse projeto. É relevante ainda salientar que essa proposta volta-se para a realidade da escola pública em geral. Assim, o que

é sugerido, com adaptações necessárias para atender às especificidades de cada contexto, pode ser realizado em muitas outras unidades de ensino.

Dessa forma, como exposto, acredita-se que a leitura do texto literário, promovida por práticas pedagógicas diferenciadas que, no caso desta proposta, estão estruturadas em aspectos importantes do trabalho com projetos na escola como investigação, compreensão de problemas reais e diálogo com fenômenos sociais, onde seja possível exercitar o cooperativismo, a autoria, o posicionamento reflexivo e a troca de conhecimento, possibilitem a construção de aprendizagens significativas para os sujeitos educacionais.

3.5 Quarto de Despejo em sala: a descrição da proposta

Dividida em 11 etapas, totalizando 23 horas-aula, essa proposta será aplicada para uma turma de 9º ano matutino do ensino fundamental do Colégio Estadual da Cachoeira. É interessante ressaltar que, lecionando em turno oposto, os sujeitos dessa turma, até então, não haviam sido alunos da professora-pesquisadora. Cada etapa possui estratégias e objetivos específicos que visam ao estudo estético e temático da obra **Quarto de Despejo**: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus.

A Etapa I – Perfil de Experiência de Leitura (APÊNDICE B) visa traçar o perfil leitor do grupo em relação às experiências de leitura com o texto literário, à compreensão da importância da leitura e da escrita, à imagem que projetam de si e ao entendimento das tensões nas relações etnicorraciais. Para tanto, será aplicado o questionário ‘Perfil de Experiência de Leitura’ (APÊNDICE C) escrito e individual que será preenchido pelos sujeitos. Os dados serão analisados reservadamente e permitirão desenhar o perfil do grupo.

Ainda para perceber os posicionamentos do grupo frente às leituras literárias e à compreensão da problemática das relações etnicorraciais, serão apresentados os poemas “Identidade” e “Periferias” (ANEXOS B e C, respectivamente) do escritor afro-brasileiro Jamu Minka. Esses textos serão lidos e, juntamente com a professora-pesquisadora analisados oralmente, visando proporcionar e estimular a expressão oral. Como produção, será solicitado que cada um registre, em seu próprio caderno, o que de mais significativo vivenciou nesse encontro, que terá a duração de 100 minutos.

Por acreditar que o texto literário afro-brasileiro é um grande tesouro que deve ser compartilhado, a Etapa II – Encontrando o Tesouro (APÊNDICE D) consiste em, através de uma caça ao tesouro literário, localizar e receber as cópias da obra **Quarto de Despejo**: diário

de uma favelada. A turma será subdividida em 7 grupos, cada grupo receberá envelopes onde constarão os comandos para a localização do tesouro. A ideia é que esses comandos permitam que os grupos percorram variados espaços da escola, pois ao decifrarem um comando, ele os levará, estrategicamente, à próxima pista. Assim os caçadores passarão pela quadra, refeitório, auditório e jardim, finalizando a busca na biblioteca.

Com a chegada à biblioteca, cada grupo receberá, em grandes tiras de papel, uma das palavras que formam o título da obra a ser estudada. Terão a tarefa de montagem do título, inferindo e expondo o que pensam sobre a importância dos livros. Concluída a tarefa, finalmente todos receberão o tesouro e a professora-pesquisadora explicitará seu carinho pela obra e o desejo de que eles também a conheçam. Pedirá também que sempre sinalizem e anotem, durante a leitura da obra, palavras que desconheçam o significado ou que não estejam de acordo com as regras gramaticais vigentes. Essa é uma estratégia que terá sua conclusão em uma etapa posterior, mas que precisa começar a ser construída a partir desse momento.

Será feita, coletivamente, a leitura do prefácio assinado por Audálio Dantas¹⁶ e a exploração da citação “lá, no rebuliço favelado, encontrei a negra Carolina, que logo se colocou como alguém que tinha o que dizer. E tinha!” (JESUS, 1995, p. 3). Serão lançados, para reflexão e discussão, questionamentos como: Qual a intenção da marcação “negra Carolina”? O que será que Carolina tinha a dizer? O que você diria, em uma entrevista, sobre sua comunidade?

A professora-pesquisadora explanará sobre a produção autobiográfica caroliniana, em especial sobre **Quarto de Despejo**. Solicitará que seja escrito na folha de dedicatória da obra um pequeno texto que resuma as experiências vivenciadas durante a aula que está prevista para 100 minutos. As cópias serão recolhidas, estratégia que visa aguçar a curiosidade e evitar que na etapa seguinte, primeira leitura do texto caroliniano e momento singular de conquista do leitor, alguns sujeitos estejam sem o material em mãos, já que é comum a resistência em transportar material de casa para a escola e vice-versa.

A Etapa III – Conhecendo Carolina, (APÊNDICE E) será iniciada com a dinâmica das profissões que consiste em apresentar, em um painel, variadas imagens de pessoas e as profissões que exercem de forma embaralhada. O grupo deverá associar as imagens às profissões, lançando mão dos conhecimentos prévios que possuem. Dentre as imagens estará a de Carolina e, dentre as profissões, a palavra escritora. Esse é um exercício que visa auxiliar, mediado pela professora-pesquisadora, na desconstrução de estereótipos.

¹⁶No próprio prefácio Audálio Dantas esclarece que foi o responsável pela a edição do texto, já que **Quarto de Despejo** reúne relatos contidos em vários cadernos de Carolina.

Em seguida será exibido o vídeo *Carolina Maria de Jesus: Heróis de Todo Mundo*. Serão ampliadas as informações trazidas pelo vídeo referente à biografia da autora e as cópias da obra serão redistribuídas. A leitura dos três primeiros relatos será feita pela professora-pesquisadora, juntamente com a turma, chamando atenção para variadas reflexões e discussões que cada relato permite realizar como: o que se relata, a forma como se relata, o que pode ser associado, na vivência de cada um, ao que é relatado e onde se pode enxergar a beleza do que é relatado por Carolina nos relatos lidos.

Essa estratégia pretende mostrar que várias leituras podem ser realizadas com o estudo da obra, que esse exercício de leitura e discussão amadurece o leitor e que esse amadurecimento diante das leituras permite que ele próprio amadureça. Acredita-se ser necessário, nesse primeiro momento, que os questionamentos partam da mediação da professora-pesquisadora para embasar as futuras leituras/inferências/análises que os sujeitos realizarão por si próprios, promovendo a autonomia.

Serão solicitados voluntários para a leitura dos relatos 18/07/55, 19/07/55 e 20/07/55. Novamente os questionamentos mediarão o estudo do texto, acontecerá a explicação sobre a formatação da obra, analisando passagens relevantes e esclarecendo e contribuindo com as exposições. Tendo os sujeitos conhecido a trajetória de Carolina enquanto catadora de papel, a professora/pesquisadora anunciará que, no encontro seguinte, eles receberão a visita de Seu Antônio¹⁷, cidadão que trabalha com material reciclado e que reside na cidade.

Essa visita tem o propósito de aproximar a realidade do texto como a vida cotidiana, permitindo que semelhanças e diferenças sejam traçadas. Para tanto, é preciso preparar esse encontro, assim, grupos serão organizados para a realização dessa atividade, sendo certificado que todos assumam tarefas para serem executadas e que as tarefas proporcionem, necessariamente, leitura e produção textual. Para a terceira etapa, programa-se 100 minutos de aula.

Para abrilhantar a entrevista com o cidadão que trabalha com material reciclado, serão selecionados os relatos 18/07/58, 21/07/58, 25/07/58, 20/08/58, 01/11/58, 04/11/58, 01/07/59 e 13/07/59. Cada sujeito será orientado a escolher um dos relatos para lê-lo silenciosamente. Essa estratégia não representará perda de leitura uma vez que todos esses relatos serão apresentados durante a entrevista. A professora-pesquisadora aproveitará para explicar que a leitura da obra não será realizada de maneira linear, mas organizada por selecionados subtemas de estudo.

¹⁷Adota-se um nome fictício para a preservação da identidade.

A turma será dividida em quatro grupos. O primeiro será responsável pela leitura dos relatos selecionados que focalizam a atividade econômica que Carolina realizava para sobreviver, a leitura será intercalada entre as perguntas dirigidas ao convidado e suas respostas. Outro grupo estará responsável pelo registro da visita; para isso, solicitará formalmente e, por escrito, a liberação do equipamento de registro fotográfico da escola junto aos gestores da unidade. O terceiro grupo elaborará as perguntas para a entrevista, sendo responsável também por levantar informações sobre o convidado. O quarto grupo iniciará uma campanha de coleta de material reciclável para ser doado ao convidado, essa campanha necessariamente deve contar com pelo menos um texto publicitário escrito que será exposto no mural da escola. Essa tarefa visa promover uma ação cidadã e, para dar tempo de realizar a coleta e contar com a presença do convidado na culminância do projeto, será sugerido que o grupo recolha esse material nesse momento da intervenção.

Ainda no século XX, Kleiman e Signorini (2000) já apontavam para a necessidade de não se conceber, na escola, a produção de leitura e escrita como ferramentas de fim em si mesmas, mas como meio de produzir conhecimento. É acreditando na importância dessa perspectiva que as tarefas dessa etapa propõem que a leitura e a escrita contribuam para vivências e práticas sociais, executando tarefas e resolvendo problemas e não para simples realização de exercícios repetitivos e, muitas vezes, sem significado.

Para subsidiar a leitura da obra autobiográfica e as produções solicitadas, a Etapa IV – Meu Diário (APÊNDICE F), com tempo programado de 100 minutos, pretende explorar habilidades artísticas e estudar as características do diário, assim como continuar a leitura da obra e receber o convidado para entrevista.

A estratégia de motivação é apresentar a versão digital do gênero diário. Os sujeitos serão conduzidos ao laboratório de informática para acessarem e conhecerem o *Blogdoimse* a homenagem feita à Carolina e a sua produção. Ainda no laboratório, eles receberão a capa e a primeira descrição que consta no livro **Diário de um Banana** de Jeff Kinney para leitura e análise. A escolha desse material está justificada nas relações proximais que a obra tem com os sujeitos, já que o narrador-personagem apresenta-se como um menino que cursa o equivalente ao Ensino Fundamental. Além disso, visa motivar o registro nos diários dos meninos, já que eles podem ter a concepção que a escrita em diário é uma atividade apenas feminina.

De volta à sala, serão explicadas as características e funções do gênero diário. Haverá a distribuição de um diário, previamente providenciado, para todos os sujeitos. Nos diários, os participantes do projeto, inclusive a própria professora-pesquisadora, farão registros textuais

que contarão as experiências vividas durante a intervenção. A ideia é que os diários possam assumir a função de um portfólio¹⁸, registrando as escritas e também tudo que cada sujeito acredite ser significativo como imagens, desenhos, pequenos objetos etc. Os participantes também terão à disposição materiais artísticos como retalhos de tecido, papéis, cola, hidrocor, folhas de E. V. A. e adesivos para personalizarem a capa de seus diários. Em seguida, acontecerá a entrevista com o convidado, com a execução das tarefas que foram planejadas para esse momento.

As cópias da obra serão recolhidas e eles levarão o diário para casa com a tarefa de registrarem o que de mais significativo aconteceu durante esse encontro. Essa é uma estratégia que se repetirá ao longo da intervenção para dar conta do maior volume possível de leitura e produção, uma vez que não é possível realizar todas as tarefas no tempo pedagógico disponível.

A Etapa V – Cotidianos (APÊNDICE G) inicia-se com a leitura, voluntária, de alguns relatos da etapa anterior e visa traçar um paralelo entre tipos de áreas de moradia e seus habitantes. Como estratégia de motivação será realizada a adaptação da dinâmica ‘Condomínios’ (COSSON, 2014, p. 78). A dinâmica consiste em apresentar, aos sujeitos, textos publicitários de variados condomínios populares e luxuosos e propor que seja indicado onde cada um desejaria morar, explicando o motivo da escolha.

Em seguida, imagens de periferias serão apresentadas para fomentar a pretendida discussão sobre a produção artística em áreas periféricas. Como forma de costurar essa específica discussão ao todo da proposta será ouvida a canção “Vedete da Favela” de Carolina. A estratégia pretende exemplificar as ricas produções artísticas de espaços populares e permitir que os sujeitos conheçam a voz da autora, que também compôs canções e gravou um LP.

Trios serão formados para escolha, leitura, discussão entre si e exposição oral das impressões dos seguintes relatos: 15/07/58, 17/07/58, 19/07/58, 10/05/58, 15/05/58, 16/05/58, 20/05/58, 23/05/58, 08/11/58 e 09/11/58. Essa também é uma estratégia que visa dar conta do maior volume de leitura possível, acredita-se que com a exposição oral das impressões de leitura, os trios possam conectar-se com as demais passagens do texto.

Após a exposição, eles serão orientados a registrarem em seus diários as manifestações identitárias de sua comunidade como: grupos populares, de dança, grafiteiros, capoeiristas, trançadeiras etc. Essa listagem objetiva viabilizar a presença de alguns desses grupos/pessoas

¹⁸ Instrumento de registro de um trabalho em andamento.

na culminância da intervenção, obviamente com a ajuda dos próprios sujeitos, pois eles serão os mediadores do processo que tentará possibilitar a participação desses grupos/pessoas. Após a listagem, será registrada, também nos diários, a aprendizagem mais significativa da aula.

Para permitir a rotatividade entre leitura e produção e a exploração de outros subtemas possíveis com o estudo da obra, a professora-pesquisadora irá recolher os diários para sua leitura e considerações e irá sugerir que, como tarefa extraclasse, os sujeitos leiam os relatos 11/05/58, 17/05/58, 19/05/58, 04/07/58 e 27/07/58 que dialogam com a discussão de moradia e cidade. Pretende-se que essa aula seja realizada em 100 minutos.

A valorização que Carolina dá à leitura e à escrita é significativa e emocionante. Não seria possível um estudo de **Quarto de Despejo** sem explorar esse tema que está estampado em quase todas as páginas da obra. Nesse sentido, a Etapa VI – Colecionando Palavras (APÊNDICE H) inicia-se com a exposição oral e voluntária das impressões que foram percebidas com a leitura extraclasse dos relatos indicados na etapa anterior. A seguir, realizar-se-á a dinâmica ‘Coleta Seletiva de Palavras’ que consiste em agrupar em dois baldes coletores intitulados ‘Rebuscamento e Equívoco’ e previamente providenciados, as palavras que eles vêm sinalizando deste o começo da leitura da obra.

Com essa atividade propõe-se a discussão das características singulares da escrita da autora, transitando entre o preconceito linguístico e a paixão que ela possuía pelas letras. Para iniciar essa discussão, será exibido o vídeo *Sobre o preconceito linguístico, linguistas e a língua que falamos*. Entretanto, o ponto alto da proposta dessa etapa é permitir que a própria Carolina mostre aos sujeitos a importância da leitura e da escrita para ela e que eles possam refletir sobre essa importância para suas vidas.

Assim, a professora-pesquisadora fará a leitura do relato de 23/07/55 e discutirá sobre a importância que a leitura e a escrita tiveram para Carolina. Chamará atenção para a passagem “[...] nunca vi uma preta gostar tanto de livros como você. Todos têm um ideal. O meu é gostar de ler” (JESUS, 1995, p. 23). Com essa significativa citação pretende-se auxiliar na compreensão de que o hábito da leitura e da escrita é altamente relevante, sobretudo, para sujeitos socialmente excluídos.

Em seguida, eles terão 30 minutos para realizarem, individualmente, a leitura dos seguintes relatos: 27/06/58, 01/07/58, 14/07/58, 19/07/58, 20/07/58, 08/08/58 e 16/01/59. Terminado o tempo, será sugerida a expressão oral das impressões que tiveram da leitura e cada um irá relatar em seu diário um episódio pessoal em que a leitura ou a escrita foi importante para o desenrolar do evento. Os diários serão recolhidos para leitura e considerações e a professora-pesquisadora irá sugerir, como atividade extraclasse, a leitura

dos relatos 15/05/58, 18/05/58, 30/05/58, 13/07/58, 06/07/58 e 09/07/58, pedindo que sejam destacadas, de acordo com a maturidade de leitura de cada um, as poéticas construções que Carolina faz com as palavras. Estipula-se 100 minutos para a realização dessa etapa.

A Etapa VII – Relações Etnicorraciais (APÊNDICE I) será iniciada com a leitura das passagens poéticas que cada um destacou, a professora-pesquisadora explicará como essas passagens contribuem para a estética do texto e pedirá que elas sejam registradas nos diários. Com duração de 100 minutos, essa etapa visa à reflexão e discussão da problemática das relações etnicorraciais entendida, nessa pesquisa, como o processo da formação identitária brasileira.

Como estratégia de provocação será realizado o ‘Teste das Bonecas’, atividade que consiste em apresentar uma boneca negra e outra branca para suscitar questionamentos sobre beleza/feiura, bondade/maldade e autoimagem. Essa discussão pretende ajudar a desconstruir a estigmatização de estereótipos sociais. Para mostrar que essa discussão é mundial, serão relatados os resultados desse teste em diferentes lugares do mundo e exibido o vídeo *Experimento revela que o racismo é mais forte do que todos pensam*.

A professora-pesquisadora fará a leitura do relato de 13/05/58 em que Carolina explicita sobre a atual escravidão que pobres e negros ainda sofrem. Para contribuir com a discussão da temática, essa aula contará com a participação do professor e historiador Cláudio da França (APÊNDICE J). Após essa exposição, os sujeitos serão organizados em duplas e lerão um dos relatos indicados, trocando impressões entre si. A proposta seguinte é um debate com a exposição das impressões das duplas, mediado pela professora-pesquisadora e pelo convidado. Os relatos selecionados são: 31/05/58, 03/06/58, 25/06/58, 29/06/58, 04/07/58, 07/07/58, 08/07/58, 12/07/58, 22/07/58, 23/07/58, 28/05/59, 30/06/59 e 11/07/59.

Como na etapa seguinte também serão recebidos convidados¹⁹ para troca de experiências, o grupo de registro organizado na terceira etapa voltará a solicitar o equipamento de registro fotográfico e os demais colegas elaborarão perguntas para a nova entrevista. Como tarefa extraclasse, eles irão registrar em seus diários as aprendizagens dessa aula.

A Etapa VIII – Trocando Experiências (APÊNDICE K), estimada para 100 minutos, visa promover um momento de compartilhamento de vivências entre alunos e ex-alunos de

¹⁹Alunos de um colégio da rede estadual de Cachoeira, contemplados com a publicação do livro *Um Passarinho me Contou... Dedinho de Prosa, Candinho de Memória*, resultado do projeto Dedinho de Prosa, desenvolvido pela organização Casa de Barro – Cultura, Arte e Educação.

escolas públicas sobre a importância da leitura e da escrita, fomentando a reflexão de que sujeitos educacionais também podem ser autores de belos textos e de belas histórias de vida.

Será iniciada com a leitura dos registros da etapa anterior. Espera-se que os convidados possam estar presentes desde o começo da aula, pois, entre as perguntas/respostas, deseja-se que eles também possam acompanhar a leitura de trechos de **Quarto de Despejo**, traçando um paralelo com suas próprias histórias. A professora-pesquisadora solicitará voluntários para a leitura, em voz alta, dos relatos 07/07/58, 23/11/58, 26/11/58, 27/11/58, 18/12/58, 16/01/59, 17/01/59, 03/02/59, 08/07/59 e 28/07/59.

A segunda parte do encontro será dedicada à continuação da organização das atividades da culminância, uma delas é a doação de material reciclado. A culminância pretende expor para a comunidade escolar e seu entorno, as aprendizagens que serão construídas ao longo da intervenção. Para tanto, é necessário que os grupos sejam orientados sobre as tarefas que irão realizar, uma vez que, além da exposição dos registros e de todo material físico utilizado durante as atividades e das representações de manifestações populares e identitárias, propõe-se que, no encontro final, os sujeitos exponham impressões e aprendizagens construídas no percurso da intervenção. A tarefa extraclasse será um texto individual, registrado nos diários e dedicado aos visitantes que colaborarão com esse trabalho.

Como as palavras de Carolina percorreram o mundo, a proposta da Etapa IX – Palavras Postadas (APÊNDICE L) é homenageá-la, fazendo com que as palavras dos sujeitos educacionais cheguem a Sacramento - MG. Objetiva-se a produção e o envio de cartas, escritas pelos sujeitos, para o Colégio Allan Kardec²⁰, onde Carolina cursou os dois anos de estudos formais que possuía.

Será desenvolvida em 150 minutos e iniciar-se-á com a leitura dos registros da aula anterior. A professora-pesquisadora apresentará um pequeno histórico sobre o colégio centenário onde Carolina estudou, possibilitando o início da sua paixão pelas palavras. Prosseguindo, serão explicadas as características e funções da carta pessoal. Para exemplificar e motivar, a professora-pesquisadora disponibilizará algumas de suas próprias cartas pessoais da época de adolescência para que os sujeitos possam lê-las.

Em seguida, eles serão orientados a produzirem, em seus diários, cartas endereçadas à comunidade do antigo Colégio Allan Kardec. Nas cartas os sujeitos explicitarão as aprendizagens que estarão construindo com o estudo de **Quarto de Despejo**. Finalizada a

²⁰O Colégio centenário Allan Kardec, atual Eurípedes Barsanulfo continua em funcionamento e a professora-pesquisadora tem mantido contato com a instituição para alinhar as possíveis ações que serão realizadas nesta intervenção.

escrita nos diários, os sujeitos receberão papel para passarem as cartas a limpo e envelope para a postagem. Serão conduzidos aos Correios da cidade e receberão os selos para a postagem das cartas. Esse momento será registrado pela professora-pesquisadora e pretende marcar um contraponto entre a utilização das tradicionais e das novas tecnologias de comunicação.

Como atividade extraclasse, eles serão orientados a realizarem a leitura e reflexão dos relatos 02/05/58, 16/06/58, 23/06/58, 01/07/58 e 05/06/59. Dentro desses relatos há passagens que comprovam a consciência de sujeito negro que Carolina possuía e que fortalecem a discussão que tem sido proposta nessa intervenção. Os diários serão recolhidos para leitura e considerações.

A Etapa X – Socializando (APÊNDICE M), divide-se entre o compartilhamento das produções e as preparações finais para a culminância. A citação de Audálio Dantas, analisada na segunda etapa voltará nesse momento. Será apresentada, palavra por palavra, em grandes tiras de papel, para auxiliar no desenvolvimento da dinâmica de socialização, assim como as palavras do título da obra. O objetivo é formar, concluída a organização no painel, um significativo recorte do que se propõe discutir durante a intervenção, esse painel será exposto na entrada do memorial sobre **Quarto de Despejo** que se pretende realizar na culminância. Essa retomada é mais uma estratégia que visa atar as atividades que serão propostas ao longo do percurso desse projeto.

Cada sujeito receberá uma das tiras e, à medida que as palavras forem sendo organizadas no painel, eles escolherão um relato do seu próprio diário para ser lido para a classe, essa escolha precisará ser justificada e os colegas poderão fazer comentários. Os relatos selecionados por cada sujeito serão reproduzidos pela professora-pesquisadora para serem expostos no varal das produções durante a culminância do projeto. A segunda parte da aula será dedicada aos preparativos para a exposição.

O momento final dessa proposta pretende-se reunir na Etapa XI – Memorial Quarto de Despejo (APÊNDICE N) as aprendizagens que foram construídas, os textos que foram produzidos, os materiais utilizados, trechos das cartas enviadas e os registros que foram feitos durante o percurso da intervenção, além da montagem de um breve monólogo da autora apresentado por uma aluna voluntária. As demais turmas da unidade escolar e a comunidade em seu entorno serão convidadas para visitarem o memorial em homenagem à Carolina e à obra que confirmou sua convicção enquanto escritora, exposto no auditório da escola e organizado pelos participantes dessa proposta.

Durante a exposição cada grupo dará esclarecimentos aos visitantes sobre os elementos com os quais se responsabilizarão para exposição, explicitando as aprendizagens vivenciadas. Pretende-se que esse momento contemple também a participação de algumas representações identitárias da comunidade. Será feito todo o possível para que trançadeiras, grupos de dança, grafiteiros, entre outros, possam abrilhantar a culminância da intervenção. Deseja-se também o retorno dos convidados que contribuirão para a realização do trabalho, e a presença de colegas do PROFLETRAS.

Será solicitado junto à gestão da unidade escolar que o memorial permaneça, o maior tempo possível em exposição, para que os alunos dos demais turnos da escola também possam visitá-lo, mesmo que não se conte com a presença dos sujeitos da pesquisa e dos convidados.

Acredita-se que, com o desenvolvimento das atividades propostas durante todo o percurso deste trabalho, ele possa auxiliar na compreensão da problemática das relações etnicorraciais e da importância da leitura e da escrita, assim como promover o fortalecimento da autoestima dos sujeitos educacionais e, sobretudo, levar Carolina Maria de Jesus para a sala de aula, mantendo-a, com sua vasta produção literária afro-brasileira, na escola.

4 PRESENTE! A VOZ E O PODER DO TEXTO LITERÁRIO AFRO-BRASILEIRO NA APLICAÇÃO DO PROJETO

A seção teórica deste trabalho discutiu a prática diferenciada com a leitura literária na escola como estratégia para a construção de aprendizagens significativas. Já na seção de elaboração do projeto foi descrito o planejamento da intervenção que se propôs a realizar a leitura e estudo do texto literário afro-brasileiro **Quarto de Despejo**: diário de uma favelada para a produção dessas aprendizagens. É chegado o momento, então, de relatar como se procedeu a aplicação desta proposta. Esse relato busca também refletir sobre os desafios enfrentados e o processo de construção das aprendizagens desenvolvidas. Dessa forma, expõe-se primeiramente a análise dos dados coletados a partir do questionário de ‘Perfil de Experiência de Leitura’. Em seguida, descreve-se a aplicação das etapas de leitura e estudo da obra. A circularidade dos temas propostos, permitida pelo texto selecionado, será discutida. E a culminância, que objetivou o compartilhamento das aprendizagens construídas mediante a exposição de um memorial, será descrita.

4.1 Perfil de experiência de leitura: traçando o perfil de leitura literária da turma

Durante a pesquisa e elaboração da proposta de intervenção pensou-se na relevância de se aplicar, ou não, um instrumento de investigação que diagnosticasse as dificuldades e/ou potencialidades do grupo que participaria do projeto. Tal reflexão não se situou quanto à necessidade desse instrumento já que, pedagogicamente, é sempre importante e positiva a clareza das dificuldades e potencialidades dos sujeitos educacionais. Em verdade, essa reflexão esteve centrada no como se coletam e analisam dados, de forma minimamente precisa, quando se trata de leitura literária, prática subjetiva que oportuniza a reflexão crítica e a discussão de realidades sociais.

Desse modo, questionamentos do tipo: (Como coletar dados que possam demonstrar o nível de leitura literária dos sujeitos? E, como dimensionar o gosto e/ou interesse pelo texto literário através de um instrumento pedagógico de investigação?) estiveram presentes em todo o percurso de construção da proposta. A resposta, depois de muita reflexão, se deu por meio da escolha pela elaboração e aplicação de um questionário que pudesse auxiliar na tarefa de traçar o perfil de experiência de leitura literária.

O ‘Perfil de Experiência de Leitura’, instrumento de investigação que iniciou a proposta, permitiu o levantamento de informações referentes às experiências com a prática de escrita dos sujeitos e com a leitura de textos literários. Foram declarados posicionamentos relativos ao pertencimento etnicorracial e ao entendimento do tipo de relações que ocorrem entre os distintos grupos étnicos. Composto por 19 quesitos, o questionário foi aplicado no dia 19 de abril de 2016 durante a execução da etapa de mesmo nome.

Aproveitou-se a investigação para também levantar dados sobre o acesso dos sujeitos à *internet*, a escrita de diário e as afinidades com a disciplina de Língua Portuguesa. A apreciação dessas informações propôs-se a verificar, primeiramente, quatro dos principais enfoques da pesquisa: gostar, ou não, de literatura; já ter tido contato com a Literatura Afro-brasileira; compreender a importância da leitura e da escrita para os indivíduos; e, refletir sobre o pertencimento etnicorracial e sobre as relações entre os grupos étnicos.

Na Etapa I – Perfil de Experiência de Leitura²¹ estavam presentes 26 sujeitos e faz-se relevante apresentar esse dado porque a média de frequência da turma foi de 23 educandos por etapa, embora a caderneta registrasse 37 matrículas²². Ressalta-se que, mesmo com esses números, todo o material foi reproduzido para os 37 matriculados. Na prática, isso significou a garantia do recebimento de quaisquer materiais disponibilizados em encontros anteriores em que o sujeito não houvesse participado.

Depois de expor aos sujeitos o objetivo geral da proposta, o questionário foi distribuído, respondido individualmente e recolhido pela professora-pesquisadora para análise. Pretendendo não direcionar os posicionamentos declarados no questionário, a aplicação do mesmo foi a primeira tarefa executada na etapa, que realizou, no segundo momento, a leitura e discussão de dois textos poéticos de escritor afro-brasileiro Jamu Minka.

A partir da apreciação dos dados, observou-se que a declaração de idade dos 26 sujeitos que responderam ao questionário variou entre 13 e 15 anos, tendo um deles se declarado com 22 anos. Essa média indica que a idade da turma não se apresentava tão defasada em relação ao ano de curso. Quanto à moradia, 14 afirmaram que residiam na zona urbana, 11 na zona rural e 1, justamente o de 22 anos, declarou residir em outro município, o que não é muito comum na unidade coparticipante do projeto.

²¹Tanto o questionário quanto a etapa em que ele foi aplicado recebem o mesmo nome. Diante disso, para destacar as diferentes funções da expressão, selecionou-se formatação diferenciada para cada uma delas. Assim, o instrumento de investigação pedagógica recebe o nome de ‘Perfil de Experiência de Leitura’ e a primeira etapa de aplicação é nomeada como Etapa I – Perfil de Experiência de Leitura.

²²Dos matriculados, 8 sujeitos eram do sexo masculino e 29 do sexo feminino.

Em geral, os textos que circulam nos espaços escolares não ajudam os sujeitos educacionais a si autoconhecerem. Em contrapartida, o texto literário afro-brasileiro lhes permite a compreensão de si, possibilitando-os a iniciar um processo que pode levar à busca de estratégias de resistência e poder. Diante desse contexto, os sujeitos foram questionados quanto ao gosto pela literatura e o conhecimento da existência da Literatura Afro-brasileira.

Referente ao gosto pela literatura, 18 sujeitos responderam que sim, gostavam da arte da escrita. Outros 5 responderam que não gostavam e 3 declararam que não sabiam responder a esse questionamento. Quanto a já terem tido acesso à Literatura Afro-brasileira, 17 afirmaram que sim e 9 declararam que não.

Ciente da dificuldade de propagação da leitura do texto literário em outras instituições sociais, esses números demonstram que realmente a literatura está na escola. Contudo, interessa refletir sobre a efetivação da leitura literária escolar. Como ponto de partida se observou, por exemplo, que na questão imediatamente seguinte que solicitava a lembrança do nome de algum autor literário, há um resultado divergente. Dos 26 sujeitos que responderam à questão, 17 afirmaram não lembrar sequer o nome de um/a escritor/a de literatura. Os que se recordavam, citaram exatamente Jorge Amado, Vinícius e Drummond, Fernando Pessoa e Cecília Meireles.

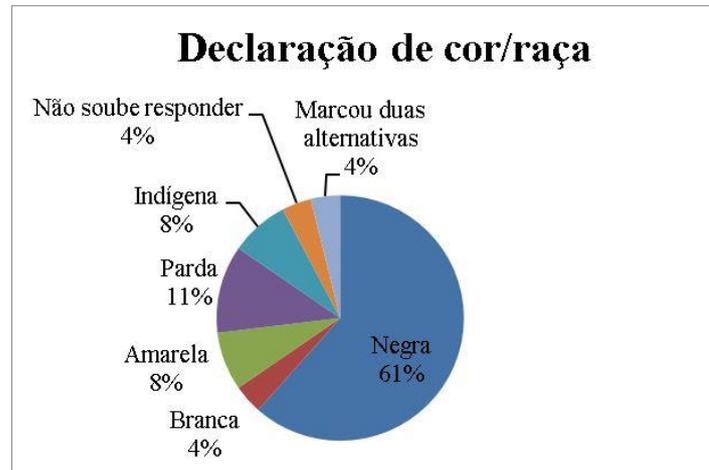
Evidente que esses escritores representam grandes nomes da literatura em Língua Portuguesa e a indicação deles em um instrumento de investigação pedagógica de leitura literária é um dado positivo. Outra positividade é aparecer, nesta lista, a referência a pelo menos uma escritora. Entretanto, mesmo afirmando ter conhecimento da existência da Literatura Afro-brasileira, os sujeitos não demonstraram lembrar-se de nenhum/a escritor/a desse segmento.

Quanto ao questionamento sobre a importância da leitura e da escrita para as pessoas, os sujeitos foram unânimes em afirmar que essas práticas são fundamentais para todos. Por outro lado, questionados sobre a quantidade de leitura e escrita diária, 15 sujeitos disseram que praticavam pouco essas atividades e 11 afirmaram que as praticavam muito. Deve-se salientar que a questão explicitava que as tarefas escolares não deveriam ser consideradas para a resposta, porém a professora-pesquisadora lembrou que, nas redes sociais, essas práticas são intensamente realizadas.

Não obstante, ao propor uma abordagem sobre o fortalecimento e valorização de identidades étnicas pelo viés do empoderamento não se poderia deixar de pensar na elevação da autoestima dos sujeitos educacionais e na reflexão sobre o pertencimento etnicorracial. As considerações sobre esses aspectos ocorreram durante toda a aplicação. O questionário ‘Perfil

de Experiência de Leitura' solicitou a declaração de pertencimento etnicorracial dos sujeitos e o gráfico a seguir aponta os dados obtidos:

Figura 1 - Gráfico de declaração cor/raça em 19 de abril de 2016



Crédito: Anayle dos Santos Queiroz (2016)

Dados anteriores, coletados a partir do desenvolvimento do projeto “Qual cor você se considera?”, sob a responsabilidade da professora Nilbélia Raposo²³ (APÊNDICE O) corroboram com o resultado mostrado acima. Em 2014, ano em que os dados foram coletados durante o projeto, 605 estudantes da unidade responderam ao questionamento sobre a declaração de cor/raça. Dos entrevistados, 369 (61,0%) declararam-se negros e 66 (10,9%) declararam-se pardos. Outras etnias somaram 170 (28,1%).

Entende-se que ações afirmativas ajudam na construção do sentimento de pertença, na elevação da autoestima e no fortalecimento e valorização de identidades étnicas. Dessa forma, destaca-se o trabalho engajado e contínuo, na unidade escolar, da professora citada. E, atualmente, destaca-se também o desenvolvimento do projeto Nativas digitais: Elas nas Exatas²⁴ que visa exercitar o raciocínio lógico como uma forma de empoderar as meninas, estudantes do Ensino Médio, tanto na perspectiva racial quanto de gênero.

Nesse sentido, para Van Dijk (2015, p. 149), os discursos na escola são frequentemente estereotipados e por vezes claramente preconceituosos. Em contrapartida, ainda segundo o autor, “não há domínio ou instituição na sociedade em que discursos alternativos têm mais possibilidade de se desenvolver do que na escola”. Seria, então, por

²³Docente da unidade escolar desde 2000, lecionando as disciplinas de Filosofia e Sociologia. O trabalho da professora mantém-se engajado na circularidade das discussões étnicas e sociais.

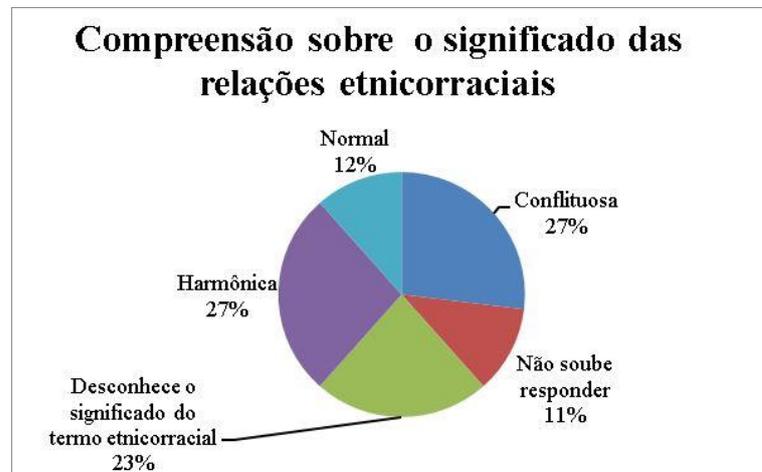
²⁴Idealizado por mulheres do grupo de pesquisa do empreendimento Capacidade Evolutiva e da Fundação Casa Paulo Dias Adorno, o projeto é uma iniciativa contemplada no XX Concurso de Projetos “Elas nas Exatas”. Disponível em: <<http://tribunadoreconcavo.com/em-cachoeira-projeto-aproxima-estudantes-de-colegio-estadual-das-ciencias-exatas-e-tecnologicas/>>. Acesso em: 04 out. 2016.

meio desses discursos alternativos que sujeitos educacionais negros e afrodescendentes teriam a possibilidade de conhecer melhor o passado e compreender as estratégias de ações positivas do presente. Assim, a congruência de discursos alternativos escolares e acadêmicos deve primar pelo fortalecimento e valorização das identidades, como se objetivou com esta proposta.

Outra observação permitida por meio da análise do questionário refere-se à justificativa da declaração de cor/raça. As respostas dadas apontaram que, para a grande maioria dos sujeitos, 22 deles, a justificativa para essa declaração está relacionada às características físicas pessoais, dos pais e/ou familiares. Apenas 4 sujeitos declararam que a cor/raça que assumem enquanto identidade etnicorracial tem referência à indicação que consta em seus documentos de nascimento.

Quanto à compreensão sobre o significado das relações etnicorraciais, o questionário ‘Perfil de Experiência de Leitura’ coletou os seguintes dados, apresentados no gráfico abaixo:

Figura 2 - Gráfico sobre a compreensão quanto ao significado das relações etnicorraciais



Crédito: Anayle dos Santos Queiroz (2016)

Observou-se que a declaração de cor/raça apontou para uma maioria de negros/pardos e indígenas. Contudo, apenas 7 sujeitos, do total de 26, entendiam que são conflituosas as relações entre os grupos étnicos. É relevante então, nesse momento, instituir algumas reflexões pautadas nos dados apresentados e que foram discutidas ao longo da aplicação. A primeira busca interrogar os fatores que justificariam o resultado desses dados. A segunda questiona o nível de maturidade e conhecimento necessário para se identificar os conflitos nas relações etnicorraciais. E a terceira procura verificar se, efetivamente, os sujeitos teriam ciência do significado dos termos empregados.

A Etapa I – Perfil de Experiência de Leitura foi finalizada com a leitura e discussão dos poemas “Identidade” e “Periferias” do escritor afro-brasileiro Jamu Minka. Pareceu que a escolha desses textos agradou muito aos sujeitos, pois ao serem solicitados a registrar o que de mais significativo acontecera durante aquele primeiro encontro, 25 deles optaram por registrar trechos dos poemas discutidos.

A realização da etapa permitiu a identificação de algumas características da turma, desenhando, dessa forma, o seu perfil. Assim, com média de idade entre 13 e 15 anos e prevalência do gênero feminino, a maioria dos sujeitos declarou-se negro e assumiu tanto o gosto pela arte literária como ter conhecimento da existência da Literatura Afro-brasileira. Contudo, quanto à prática da leitura os dados apontaram que boa parte não leu sequer uma obra no ano de 2015. Quanto às relações etnicorraciais, a minoria dos sujeitos as considerava conflituosas.

Diante desse contexto, segue-se a discussão apresentando a descrição das demais etapas aplicadas. Em cada etapa, o conjunto das atividades propostas pretendeu possibilitar, ao sujeito educacional, o início/desenvolvimento do (re)conhecimento de si próprio e, dessa forma, do empoderamento. Para tanto, apostou-se na compreensão de que as vozes que ecoam do texto literário afro-brasileiro ajudam na audição e reconhecimento da própria voz do sujeito e foi essa compreensão que norteou toda a proposta do trabalho.

4.2 Promovendo aprendizagens: relato reflexivo das etapas de aplicação

A partir das informações levantadas pelo perfil de leitura literária da turma, foi chegado o momento de avançar com a aplicação da proposta. Para tanto, de imediato, tendo em vista a elaboração do planejamento do projeto, ressalta-se a importância dessa ação na prática escolar. Essa ferramenta pedagógica permite não apenas a identificação dos desafios a serem enfrentados, mas a seleção das melhores estratégias, fundamentadas por objetivos viáveis e amparadas pela ordenação dos recursos necessários e disponíveis para os procedimentos previstos. Trata-se, dessa forma, de um instrumento de orientação que intervém em situações reais.

Muito mais complexo do que simplesmente o registro de uma intenção ou ideia, o ato de planejar empreende uma reflexão sobre a realidade na tentativa de alterá-la. Segundo Júnior (2007, p. 39), “é correto dizer que o Planejamento Escolar pode ser entendido como um processo contínuo e sistemático de reflexão, decisão, ação e revisão [...]”. Assim, para as

práticas escolares, o planejamento é fundamental já que, à medida que situações são antecipadas, mais eficientemente se dará o processo de transformação. Não se pode esquecer, no entanto, que o planejamento também exige flexibilidade para enfrentar os contextos adversos que podem desenhar-se no contorno das ações pedagógicas.

O planejamento deste trabalho previa que a Etapa II - Encontrando o Tesouro proporcionaria o encontro dos sujeitos com a obra literária selecionada. Realizada na manhã do dia 26 de abril de 2016, a etapa objetivava promover uma caça ao grande tesouro da proposta, nada menos que o livro **Quarto de Despejo**: diário de uma favelada. Para suscitar a caçada, foram espalhados, pelas áreas externas da escola, envelopes que continham as pistas que levariam os grupos ao baú do tesouro, escondido na biblioteca da unidade escolar.

Faz-se necessário relatar que, mesmo com o planejamento, dificuldades foram vivenciadas na atividade. A primeira delas ocorreu durante o depósito dos envelopes. Pensou-se em depositá-los no dia anterior à realização da tarefa, mas o indicativo de tempo chuvoso abortou a ideia já que muitos envelopes estariam em áreas ao ar livre. Assim, mesmo acontecendo logo no primeiro tempo de aula, o depósito dos envelopes foi presenciado por educandos de outras turmas e essa notícia imediatamente se espalhou pela unidade.

Dessa maneira, ao iniciar a busca, alguns sujeitos já sabiam onde certos envelopes estariam depositados e foram retirá-los de forma aleatória, descartando a leitura das pistas. Os desencontros ocorreram porque cada pista, exclusiva, levava à seguinte. A retirada de envelopes, sem que as pistas fossem efetivamente decifradas, embaralhou e invalidou a sequência do percurso de alguns grupos, impedindo que eles finalizassem satisfatoriamente a tarefa.

Outra dificuldade enfrentada esteve relacionada à decifração de algumas das pistas. De certo modo, essa dificuldade surpreendeu já que, aparentemente simples, as trilhas remetiam aos espaços coletivos da unidade escolar. Por vezes, para decifrar as pistas, os grupos recorriam ao auxílio tanto da professora-pesquisadora quanto da professora-regente. Cabe ressaltar que a regente da turma, professora Deusiana Ferreira da Silva²⁵ (APÊNDICE P), realizou um trabalho de parceira durante toda a aplicação, participando ativamente das tarefas e discussões propostas.

Por fim, todos os grupos conseguiram chegar à biblioteca onde encontraram o baú do tesouro. A forma como alguns sujeitos se pronunciaram pôde demonstrar a alegria sentida por serem recebidos em um espaço de leitura com tanto dinamismo, cuidado e carinho. Essas

²⁵Lecionando o componente curricular de Língua Portuguesa, a professora trabalha na unidade escolar desde 1994.

declarações corroboram com a ideia de que o trabalho com a leitura literária na escola tem que ser diferenciado. Acredita-se que estar motivado faz parte dessa diferenciação e é imprescindível para iniciar e manter a leitura, especialmente se ela for escolar/literária.

Nessa perspectiva, selecionar um texto e solicitar, apenas, que os sujeitos leiam é uma prática que não envolve sedução e motivação, elementos que muitas vezes podem ser alcançados com estratégias simples. Nesse caso, a caça ao tesouro, a diferenciada arrumação do espaço, o baú contendo as cópias cuidadosamente envoltas em laços de fita e inscrição nominal e os saquinhos de guloseimas distribuídos criaram uma atmosfera de curiosidade e sedução frente à tarefa de ler.

Contudo, conquistar o leitor não deve ser uma tarefa estanque, sobretudo, se esse leitor está na escola, uma das grandes agências de letramento. Dessa forma, durante toda a proposta, diferentes estratégias de motivação foram aplicadas. Exemplificando, ainda como tática de conquista e motivação dessa etapa, a professora-pesquisadora comentou sobre a grandeza do tesouro que cada um recebia naquele encontro. Comentou também que os livros trazem conhecimento e sabedoria e externou seu apreço pela obra, escolhendo-a como presente para oportunizar o compartilhamento desses elementos.

Autorizados a desfazer o laço das cópias que receberam, os sujeitos passaram a folhear o livro, embarcando no mundo fantástico da Literatura Afro-brasileira. A professora-pesquisadora leu o prefácio da obra, chamando atenção para esse hábito importante. Foram solicitados voluntários para dinamizar a leitura que foi intercalada por comentários que sempre tentavam instigar a curiosidade. O anúncio do recolhimento das cópias foi tomado como surpresa pelos sujeitos que desejaram levá-las consigo. Porém, o receio de haver esquecimento e de que muitos acabassem ficando sem o material na etapa seguinte, motivou a execução do procedimento planejado.

Já a proposta de montagem do título da obra não pôde ser realizada. Com as dificuldades enfrentadas para a conclusão da tarefa que levou as equipes ao encontro do tesouro e os inúmeros comentários proporcionados pela leitura do prefácio, que procuram levantar informações sobre o livro e a autora, não houve tempo hábil para a montagem do painel.

Entretanto, mesmo que tivesse havido tempo, essa montagem não seria possível, pois os espaços destinados para esse tipo de atividade na biblioteca já estavam tomados pela exposição do acervo cartográfico da unidade. Para finalizar a Etapa II - Encontrando o Tesouro foi orientado que, durante a leitura da obra, os sujeitos deveriam sinalizar os termos que desconheciam o significado e também aqueles que não estivessem de acordo com as

normas vigentes. Essa sinalização fez parte da atividade desenvolvida em uma das etapas seguintes e as imagens abaixo demonstram o que se pôde vivenciar com a execução da etapa.

Figura 3 – Encontrando o tesouro na biblioteca



Fonte: Milena Paixão da Silva (2016)

Figura 4 - Apresentação da obra e leitura do prefácio²⁶



Fonte: Deusiana Ferreira da Silva (2016)

Propiciar que diferenciadas vozes possam ser ouvidas nos espaços escolares é, certamente, uma das funções da leitura literária. Assim, a voz de Carolina Maria de Jesus e daqueles que ela representa, passou a ser ouvida no Colégio Estadual da Cachoeira no dia 27 de abril de 2016 com a aplicação da Etapa III – Conhecendo Carolina que se propôs a apresentar a história de força e o amor pelas letras que Carolina vivenciou e tão bem conseguiu registrar em seus escritos. Envoltos em uma atmosfera de curiosidade, o encontro foi marcado ainda pelos protestos sobre o recolhimento das cópias na fase anterior. Os sujeitos demonstraram verdadeiramente, e para a alegria da professora-pesquisadora, que desejavam já ter iniciado a leitura da obra.

A primeira tarefa da etapa foi a realização da dinâmica das profissões, atividade que consistiu na correlação entre cidadãos negros, anônimos ou de pouca visibilidade pública, às profissões que exercem. Os sujeitos, organizados em grupos, tiveram a oportunidade de realizar as correlações em um painel previamente providenciado e exposto na sala. Cada grupo, separadamente, foi convidado a executar a tarefa.

Depois que todos os grupos opinaram, a professora-pesquisadora apresentou a correlação original dos sujeitos e suas funções. Vale ressaltar que as profissões selecionadas exigiam longo tempo de escolaridade e/ou alto grau de intelectualidade, carreiras que são geralmente exercidas pela denominada elite brasileira. Ressalta-se também que, em nenhuma das correlações sugeridas pelos grupos, a imagem de Carolina foi associada à profissão de escritora.

²⁶O efeito utilizado nas imagens visa preservar a identidade dos sujeitos e será aplicado durante todo o trabalho. Os créditos dos registros fotográficos da seção devem-se aos participantes da intervenção.

O debate seguiu com a reflexão acerca dos estereótipos. A discussão apresentada por Bhabha (1998) sobre o tema aponta que a ambivalência das relações entre saber/poder seria base para formação e propagação do estereótipo. Definindo-o como fetiche, o autor afirma que a pele, diferença evidente e natural, é o mais visível deles. No discurso do sujeito colonial, o estereótipo tanto reconhece quanto recusa a diferença e na ambivalência das relações o racismo é fixado na sociedade. Segundo o autor:

O fetiche ou estereótipo dá acesso a uma ‘identidade’ baseada tanto na dominação e no prazer quanto na ansiedade e na defesa, pois é uma forma de crença múltipla e contraditória em seu reconhecimento da diferença e recusa da mesma. Esse conflito entre prazer/desprazer, dominação/defesa, conhecimento/recusa, ausência/presença, tem uma significação fundamental para o discurso colonial. (BHABHA, 1998, p.116).

A discussão sobre o tema permitiu a percepção de que os estereótipos são ideias preconceituosas construídas e propagadas pelos variados discursos como estratégia de dominação. Relacionar diversas figuras negras às profissões comumente ocupadas pela população branca e de classe média/alta possibilitou que questões importantes pudessem vir à tona. E a figura de Carolina associada à competência e talento foi o exemplo escolhido para se abordar a necessidade de refletir sobre os estereótipos.

Para finalizar a atividade foi exibido o vídeo *Carolina Maria de Jesus: Heróis de todo o mundo*. No planejamento, a exibição aconteceria coletivamente com projeção em *datashow*. Embora reservado com antecedência, o equipamento apresentou mau funcionamento no dia da aplicação da etapa. Optou-se, então, por reproduzir o vídeo no computador portátil, também antecipadamente reservado, e exibi-lo para os grupos.

Essa estratégia solucionou o problema da exibição e ainda permitiu uma maior aproximação entre a professora-pesquisadora e os sujeitos, pois organizados em pequenas equipes, eles sentiram-se mais confortáveis para tecer comentários sobre o material assistido que contava, sucintamente, a história de vida de Carolina. O vídeo relata que, enquanto sujeito social consciente, Carolina enfrentou todos os desafios que perpassaram sua trajetória de vida. Os comentários dos sujeitos, após a exibição, demonstraram muita admiração por ela, reconhecendo que as adversidades vividas fizeram de Carolina uma mulher forte e determinada.

Outro material audiovisual que aborda a trajetória de vida e a formação crítica de Carolina é o vídeo *Poética da diáspora* (PERES, 2015), indicado como tarefa extraclasse. A

autora explica que foi o avô de Carolina sua primeira fonte de formação. A segunda foi o oficial de justiça Manuel Nogueira que lia para os negros que não sabiam ler. A partir da audição dos textos lidos por ele, Carolina passou a exercitar seu pensamento crítico.

O segundo momento da Etapa III – Conhecendo Carolina foi reservado à divulgação e preparação da visita do Seu Antônio na etapa seguinte. Morador do município, Seu Antônio trabalha com a coleta de material para reciclagem e fora convidado para ser entrevistado pela turma com o propósito de estabelecer um possível paralelo entre a sua história de vida e a de Carolina Maria de Jesus. A notícia da visita deixou os sujeitos animados já que os educandos, geralmente, demonstram entusiasmo pelas tarefas que propiciam novidades na rotina escolar.

A preparação para a visita exigiu que todos os grupos realizassem tarefas que recorressem às habilidades de leitura e escrita. Entende-se que é importante que a escola conceba esses recursos como práticas sociais e, assim, proponha atividades em que eles sejam praticados para resolução de problemas reais ou que estejam bem próximos da realidade dos sujeitos educacionais e não apenas como exercício de repetição (OLIVEIRA; SANTOS; TINOCO, 2014).

Desse modo, a professora-pesquisadora apresentou para cada grupo quais problemas/tarefas deveriam ser solucionados/realizados para entrevistar o convidado. O primeiro grupo ficou responsável pela elaboração das perguntas que seriam lançadas ao convidado. O segundo ocupou-se da produção do texto que solicitava, ao gestor da unidade, a disponibilização do equipamento de registro fotográfico. O terceiro grupo ficou responsável pela construção do cartaz da campanha de coleta de material para reciclagem. E o último grupo responsabilizou-se pela leitura dos relatos selecionados para o encontro.

Ao término das tarefas, as cópias da obra foram, enfim, redistribuídas. A leitura dos três primeiros relatos realizou-se com emoção e ânimo. A condição de Carolina como mulher negra, pobre e amante das letras comoveu a todos e sua escrita diferenciada chamou muita atenção. Obviamente muitos comentários foram surgindo à medida que a leitura avançava. Os sujeitos relataram novamente a admiração por Carolina, como também a indignação por sua condição social de exclusão. Alguns disseram que gostariam de tê-la conhecido e a professora-pesquisadora aproveitou para explicar sobre a “escrivência”, salientando que ler a obra de Carolina oportunizava conhecê-la. Não obstante, ao dizer que “[...] nunca vi um texto de literatura igual a esse”, Carla/13²⁷ demonstrou que os sujeitos educacionais estão

²⁷Para preservar a identidade dos sujeitos foram adotados nomes fictícios para referenciá-los no texto. Contudo, se esclarece que a utilização não é aleatória. O nome Carla remete-se sempre ao mesmo sujeito e o numeral 13 à declaração de idade. Esse padrão será aplicado, ao longo do texto, com todos os participantes da proposta.

atentos para o que lhes é oferecido na escola. E oferecer o texto literário afro-brasileiro possibilita a eles ouvir outras vozes e conhecer as perspectivas das histórias contadas pelos sujeitos que as vivem/viveram.

Com o final das leituras e discussões foi anunciado que as cópias não seriam recolhidas e que a leitura de alguns trechos seria indicada como atividade extraclasse. Muitos sujeitos mostraram satisfação e comemoraram a notícia do não recolhimento. Alguns questionaram, inclusive, se poderiam ler outros trechos que não somente os indicados. Entendeu-se com essas demonstrações que o processo de conquista do leitor estava acontecendo de forma positiva.

As discussões da primeira seção apontaram que, neste trabalho, a literatura é compreendida, assim como defende Candido (2004), como um direito inalienável. Vivenciar a manifestação de contentamento dos sujeitos educacionais por terem a oportunidade de ler um texto literário, sobretudo, afro-brasileiro foi recompensador e confirma a ideia de que a escola não pode se esquivar da responsabilidade de garantir esse direito àqueles que abriga sob pena de, como diz o autor, “mutilar a personalidade” (CANDIDO, 2004, p. 186).

Como ilustrado pelo comentário de Carla, não se nega que haja presença do texto literário na escola. Procura-se refletir, contudo, sobre a forma e a diversidade dessa oferta e como, então, personalidades deixariam de ser mutiladas. Acredita-se que possibilitar, por meio da leitura literária, a audição de diferentes vozes, especialmente, daquelas que historicamente têm sido silenciadas é uma das formas de se contribuir para a construção de personalidades não mutiladas e, certamente, empoderadas. Personalidades que mediante a tomada de consciência e resistência reconheçam a si e, como defende a concepção de identidade-rizoma de Glissant²⁸, reconheçam o outro e o respeitem, já que o respeito à diversidade assegura a cada um seu lugar no mundo.

Toda a discussão que permeou essa etapa da aplicação foi possibilitada pela leitura do texto literário e pelas tarefas propostas. Para ilustrar esse momento da intervenção apresentam-se as seguintes imagens:

²⁸O conceito articulador da **Poética da Relação** de Edouard Glissant postula que a identidade-raiz, atávica e particularizada e que demonstra dificuldade na convivência com a diversidade, deve ser repensada. Diante dessa exiguidade, o estudioso martiniquês desenvolveu, nas décadas de 80 e 90, o conceito de identidade-rizoma que concebe a diversidade como necessária para que cada um obtenha seu lugar no mundo já que o rizoma se caracteriza por ser uma raiz múltipla e que se estende sem prejudicar as demais. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cdrom/glissant/comentarios.htm>>. Acesso em 05 de agosto de 2016.

Figura 5 - Realização da dinâmica

Fonte: Milena Paixão da Silva (2016)

Figura 6 - Exibição e discussão do vídeo

Fonte: Milena Paixão da Silva (2016)

No dia 04 de maio de 2016 foi aplicada a Etapa IV – Meu Diário. A visita do Seu Antônio, primeira parte do encontro, gerou expectativas e euforia. Foi uma das etapas que contou com o maior número de sujeitos presentes na aula. Todos, inclusive educandos de outras turmas que encheram a porta da sala e que foram convidados a entrar, se mostraram curiosos em saber como vive hoje uma pessoa que tira seu sustento do que outros consideram lixo. Pretendeu-se com essa entrevista possibilitar que proximidades e diferenças de sujeitos historicamente distintos pudessem ser estabelecidas. Tímido, mas seguro, Seu Antonio relatou suas dificuldades e alegrias, apresentando uma bela lição de vida, assim como foi a de Carolina Maria de Jesus.

Para a realização da entrevista algumas adversidades foram enfrentadas. Destaca-se que a ordem das atividades propostas no planejamento precisou ser alterada para atender a disponibilidade de tempo do convidado e que encontro foi registrado com as câmeras dos aparelhos celulares dos sujeitos encarregados pela tarefa já que, embora autorizada a utilização do equipamento de registro fotográfico, ele não se apresentava em condições para uso. Acredita-se que na prática pedagógica adversidades são comuns, precisando o/a professor/a estar preparado/a para solucioná-las. Acredita-se também que quando as adversidades são encaradas como obstáculos que precisam ser transpostos, o trabalho segue e possivelmente será exitoso.

Por outro lado, confere-se às dificuldades vividas e apresentadas nesta descrição parte da veracidade do trabalho. Crê-se que, no caso de uma pesquisa acadêmica como esta, as adversidades relatadas demonstram a vitalidade da proposta, aplicada não em um contexto fantasioso, mas efetivamente real. Seria gratificante anunciar que todos os planos foram fielmente concretizados e que obtiveram êxito, mas em educação, como nas demais áreas, a realidade transcende a idealização. Assim, expor os desafios enfrentados torna-se tão

relevante quanto os êxitos obtidos. E a entrevista de Seu Antônio, sem dúvida, marca um desses êxitos.

Intercalada pela leitura de relatos da obra, a entrevista ocupou boa parte do tempo pedagógico e essa estratégia agradou, inclusive, ao convidado. Os relatos selecionados²⁹ e as respostas do convidado criaram um paralelo entre as vivências dele e as de Carolina. Perguntas, oralmente realizadas tanto pelo grupo responsável pela pauta da entrevista tanto pelos demais participantes, desenharam o perfil desse cidadão. Ele respondeu a questionamentos sobre escolaridade, família, carga horária de trabalho, tipo de material recolhido, destino desse material, valores salariais e solidariedade.

Orgulhoso do seu ofício declarou que “lixo é muito mais do que lixo” e surpreendeu a muitos quando confessou que “não trocaria sua função por nenhuma outra”. Essa declaração suscitou o comentário de Paula/15 que lembrou que “Carolina queria mudar de emprego, ela queria ser escritora”. Seu Antônio relatou ainda que não teve a oportunidade de estudar, incentivando a todos para a conclusão dos estudos. O encerramento da entrevista se deu com a síntese das proximidades e distâncias entre as histórias dos dois guerreiros que a turma estava tendo a chance de conhecer. Nesse sentido, conectar o conhecimento, possibilitado pela leitura literária de **Quarto de Despejo**, à vida real de um cidadão simples e forte, assim como a da escritora estudada, possibilitou a convergência entre a obra literária e a realidade.

O segundo momento da Etapa IV – Meu Diário destinou-se justamente aos diários. Esse gênero, como todos os outros, está inserido nas práticas sociais e, portanto, escolares. Bakhtin (2011), ao discutir o conceito de gênero discursivo, os nomeia como tipos relativamente estáveis de enunciado, determinados tanto pelas funções quanto pelas condições comunicativas.

Segundo Liberali (1999, p. 32), o diário é “um gênero orientado para a atividade interna, para a organização do comportamento humano e criação de novas relações com o ambiente”. A autora associa a atividade interna do diário à reflexão crítica e, embora sua abordagem esteja relacionada à formação de professores, entende-se que a reflexão crítica, permitida pela prática do diário nos espaços escolares, também possa ser estendida aos educandos. Para Barcello (2007, p. 51), “a escritura diarística passaria a ocupar uma posição privilegiada enquanto fonte de investigação da constituição identitária sob um enfoque relacional, pois ali se amalgam as forças do sujeito e do outro, do íntimo e do privado”.

²⁹Todos os relatos selecionados para cada etapa foram indicados na seção 3, descrição do projeto.

O estudo do gênero diário visou auxiliar a leitura da obra selecionada e incentivar a produção textual. Em vista disso, a justificativa da escolha esteve ligada a duas reflexões. A primeira considerou a utilização do gênero nos espaços escolares. A julgar pelo trabalho de Liberali (1999), observa-se que as vantagens do diário de bordo ou diário de aula³⁰ nas práticas pedagógicas têm sido discutidas. Permitindo o repensar do planejamento e ação do/a professor/a, a ferramenta proporciona a (re)construção de sua prática. Contudo, acredita-se que esse repensar possa ser oportunizado também aos sujeitos educacionais que, por meio da escrita de diário escolar, passariam a refletir tanto sobre suas dificuldades quanto aprendizagens na escola.

A segunda questão buscou refletir sobre a prática diarística no cotidiano de determinados grupos. Sobre os diários de Carolina, Perpétua (2003, p. 75) afirma que “o registro do cotidiano terá [...] a função de denunciar as injustiças sociais sofridas por todos os miseráveis, da qual a diarista será porta-voz”. Corroborando com esta afirmação, Sousa (2011, p. 94) assegura que:

Alguns diários ficaram famosos devido à ligação do autor com um determinado período da história que suscita interesse, como o diário de Anne Frank. Outros são importantes, porque, esquecidos em sótãos, velhos baús e gavetas, servem hoje para resgatar vozes há muito tempo oprimidas e silenciadas. São os diários de mulheres, de escravos, de prisioneiros e outros tantos textos que interessam para a história social, uma vez que recontam a história oficial a partir de narrativas da vida privada.

Assim, a partir dessas reflexões, justifica-se o estudo e produção de diário nesta proposta. Enquanto prática social, o gênero possibilita a reflexão crítica entrelaçada à constituição identitária. Como discutido na segunda seção, a leitura literária possibilitaria ao sujeito educacional conhecer ao outro e, sobretudo, a si próprio. Dessa forma, apostou-se no exercício da escrita reflexiva e autoral, por meio do diário, para contribuir com o autoconhecimento do sujeito.

Para iniciar o estudo do gênero, a turma foi conduzida ao laboratório de informática. Houve certa agitação devido ao pequeno número de computadores em funcionamento, cada máquina teve que ser compartilhada por muitos sujeitos e a lentidão do provedor de *internet* também foi outro complicador. A exploração do blog sugerido aconteceu com dificuldade, porém a professora-pesquisadora completou e/ou ampliou as informações, todas referentes à autora estudada e sua produção.

³⁰Para aprofundamento do tema, sugere-se a discussão dos autores Miguel A. Zabalza e Ana Raquel Machado

A escolha por um blog foi fundamentada na estratégia de apresentar, primeiramente, uma versão digital do gênero diário. Aproveitou-se também para divulgar o site www.profliterafro.com, onde mais informações sobre Carolina e sua obra puderam ser acessadas. O site tem sido construído concomitante com a pesquisa. Fruto da parceria com Cláudia Gomes e Julice Vieira, outras duas professoras-pesquisadoras do programa de pós-graduação, a iniciativa de construção da ferramenta se deu pelo anseio de compartilhar práticas pedagógicas com a leitura literária, contribuindo para a dinâmica e melhoria do ensino, sobretudo, o dedicado à Literatura Afro-brasileira. Nomeada como produto final, a ferramenta já se encontra gratuitamente disponibilizada em rede, servindo de auxílio a outros professores da Educação Básica.

De volta à sala de aula, foram distribuídas cópias dos primeiros relatos do livro **Diário de um Banana** de Jeff Kinney. A ludicidade da obra permitiu uma leitura fluente e divertida. A cada pausa na leitura a professora-pesquisadora explanava sobre as características e funções do gênero estudado, chamando atenção também para a escrita masculina de diários. A surpresa se deu com o relato da professora-regente, que confessou sua paixão pelo gênero, iniciada ainda na adolescência e que vem se mantendo até os dias atuais.

Após o testemunho foi anunciado, estrategicamente, que todos teriam a oportunidade de vivenciar essa experiência, dando início, assim, à distribuição dos diários. Embrulhados em papel celofane e envoltos em laços de fita, o recebimento do material transcorreu animadamente. Finalizada a distribuição, explicou-se que os diários destinavam-se a registrar tudo de significativo que acontecesse durante a proposta. Esclareceu-se também que, além dos textos produzidos, poderiam ser anexadas fotografias, imagens, desenhos e outros textos relacionados às discussões desenvolvidas. Em seguida, foi disponibilizado material artístico para a personalização das capas dos diários.

Com a proximidade do término do tempo pedagógico e como fora planejado, anunciou-se novamente o recolhimento das cópias, o que imediatamente gerou muitos protestos. Relatos apontavam que vários sujeitos estavam, de forma assídua, lendo a obra e se recusavam a parar a leitura, proporcionando à professora-pesquisadora uma grata surpresa. Embora alguns sujeitos demonstrassem que, apesar da satisfação em receber o material não estavam efetivamente realizando a leitura fora do tempo de aula, houve constatação que outros avançavam na tarefa e ansiavam continuá-la.

É importante lembrar que essa estratégia foi traçada com o objetivo de: 1) não sobrecarregar as atividades de extraclasse, alternadas por leitura e produção; 2) evitar o esquecimento do material em encontros posteriores e; 3) proporcionar tempo hábil para

análise dos textos produzidos. Com essa manifestação, entretanto, algumas perguntas foram inevitáveis. Seria realmente interessante para um projeto que se propõe a realizar uma prática de leitura literária diferenciada se os textos ficassem guardados no armário? Não seria muito frustrante para um leitor ter seu texto retirado de si no auge de sua leitura?

Desse modo, a estratégia foi repensada e os sujeitos levaram as cópias consigo. Para finalizar, foi orientado que eles registrassem, em seus diários, os momentos mais significativos daquele encontro e as imagens a seguir ilustram alguns desses momentos:

Figura 7 - Entrevista com Seu Antônio



Fonte: Milena Paixão da Silva (2016)

Figura 8 - Distribuição dos diários



Fonte: Milena Paixão da Silva (2016)

A Etapa V – Cotidianos foi aplicada no dia 11 de maio de 2016 e pretendeu, entre outros objetivos, traçar um paralelo acerca das possíveis diferenças e semelhanças entre áreas de moradia e seus habitantes. O encontro foi iniciado com a leitura voluntária dos registros produzidos sobre a etapa anterior. Como estratégia de motivação foi realizada a dinâmica ‘Condomínios’ que, apresentando textos publicitários de condomínios populares e luxuosos, solicitava a indicação dos pontos positivos e negativos de se viver nesses espaços.

A princípio, os sujeitos tiveram dificuldades em apontar aspectos desfavoráveis do segundo tipo de condomínio, com o prosseguimento da tarefa, apontaram fatores como violência e convívio restrito entre os moradores. Em contrapartida, os pontos positivos das áreas populares foram fortemente relevantes, demonstrando boa autoestima. Muitos desses aspectos estavam relacionados à importância e grandeza das inúmeras manifestações artísticas. Nesse sentido, foi propícia para as discussões a audição da música “Vedete da Favela” de Carolina Maria de Jesus. A letra desencadeou várias observações sobre a vida nas áreas populares, como a vizinhança, o acesso, a alegria e a responsabilidade dos gestores. A discussão ampliou-se quando foi requisitado que indicassem em quais dos conjuntos habitacionais desejariam morar. Muitos indicaram os condôminos luxuosos, justificando a escolha em razão do *status* social. Contudo, espaços populares também foram indicados e as justificativas apontavam para a demonstração de pertencimento e laços afetivos.

Em seguida, realizou-se a leitura dos relatos selecionados para a etapa, permitindo o aprofundamento da discussão sobre as dificuldades e alegrias da população que vive afastada das áreas urbanas centrais. O planejamento sugeria a formação de trios para essa atividade, porém, a observação de que alguns sujeitos estavam sem o material e a rápida dispersão fez a professora-pesquisadora retomar a estratégia de leitura coletiva, intercalada pelos comentários. Como não houve tempo hábil, o registro nos diários foi orientado para ser realizado como tarefa extraclasse.

Repensada a estratégia de recolhimento das cópias e ciente do acesso da turma às redes sociais, apontado por meio do ‘Perfil de Experiência de Leitura’, sugeriu-se a criação de um grupo em uma dessas redes para facilitar a comunicação no sentido de que informes e lembretes pudessem ser postados e que as discussões em sala pudessem ser reforçadas e/ou ampliadas. Essa sugestão foi imediatamente aprovada e fez surgir o grupo Quarto de Despejo no *WhatsApp*, formado pelos sujeitos da pesquisa e pela professora-pesquisadora. O grupo permaneceu ativo até a finalização das atividades da intervenção. E as imagens a seguir ilustram as atividades realizadas durante a etapa.

Figura 9 - Discussão sobre os condomínios populares



Fonte: Milena Paixão da Silva (2016)

Figura 10 - Discussão sobre os condomínios de luxo



Fonte: Milena Paixão da Silva (2016)

No dia 18 de maio foi aplicada a Etapa VI – Colecionando Palavras que visou discutir a importância da leitura e da escrita, assim como abordar as características do texto caroliniano. Os poucos dois anos de educação formal, cursados em Sacramento/MG ainda quando criança, foram o estopim de uma vida preenchida pelas letras. A formação escassa possivelmente justifica a natural dificuldade da escritora com certos usos normativos. Contudo, seu interesse ávido pelos escritos ajudou-a a desenvolver uma produção fluente e coesa, não apenas nos diários que publicou, mas em toda sua obra.

A alfabetização foi-lhe útil para mostrar-lhe o caminho das palavras, mas ela só pôde percorrê-lo devido a sua necessidade diária de leitura e escrita. Praticamente autodidata, o mínimo que aprendeu na escola foi maximizado pelo amor às letras. E, sendo a escrita a arma de resistência de Carolina, trabalhou-se nesta proposta, o objetivo de que a produção escrita da autora pudesse ajudar na iniciação/desenvolvimento do empoderamento dos sujeitos educacionais.

A sinalização dos termos desconhecidos ou fora das normas gramaticais em vigência, orientada na segunda etapa, foi a base para a tarefa que pretendeu evidenciar as características da escrita de Carolina. Munidos de tiras de papel e canetas coloridas, os sujeitos percorreram as páginas do livro em busca das palavras que haviam destacado. Autorizados, os sujeitos transcreveram termos como ‘inducado’, ‘hontem’, ‘cosinhar’, ‘paiz’ etc. Esses termos foram depositados no balde do ‘Equívoco’. Em seguida, depositaram no balde do ‘Rebuscamento’ os termos como ‘contemplar’, ‘astro rei’, ‘aleitar-me’, ‘abluir-me’, ‘dissipou’, ‘suplantar’ etc.

Após o depósito, a professora-pesquisadora explanou, mais uma vez, sobre os motivos que fazem o texto caroliniano ser forte e bem escrito já que é resultado de uma vivência social consciente e da prática contínua da leitura e da escrita, embora com recorrências de equívocos ortográficos e gramaticais. E para marcar que muito mais significativo que qualquer equívoco é a mensagem que o texto transmite, foi exibido o vídeo *Sobre o preconceito linguístico, linguistas e a língua que falamos*. Finalizada a exibição, debateu-se sobre como essa característica afeta o juízo de valor das obras de Carolina. Inevitável não lembrar, nesse momento, o questionamento de um dos sujeitos que dizia: “Se o jornalista editou o texto, por que não o corrigiu?” Helena/15. Ao passo que a resposta tentou apontar para outra reflexão: se ocorressem grandes correções, no que se transformaria o texto de Carolina?

A discussão prosseguiu com a leitura do relato de “23 de julho de 1955”. A própria voz da autora permitiu a confirmação do seu estilo genuíno, apontando para grande importância que ela atribuía à leitura e à escrita. Durante a leitura, os sujeitos chamaram atenção, admiravelmente, para dois fatos. Primeiro que localizaram muitas palavras que se enquadraram no que se definiu como rebuscamento. Segundo que os equívocos, apesar de não serem poucos, seguiam uma linha de repetição, enquanto que os termos que desconheciam, como os citados acima, eram múltiplos e diferenciados.

No planejamento, a estratégia de leitura proposta para os demais relatos indicados fora disponibilizar 30 minutos para que os sujeitos, silenciosamente, realizassem a tarefa. Todavia, observou-se novamente que, sem a condução do mediador, logo ocorria a dispersão de alguns sujeitos que, inclusive, desconcentravam aqueles que se empenhavam na execução da

atividade. Dessa forma, optou-se em seguir pela estratégia que estava sendo satisfatória até então: leitura coletiva realizada pela professora-pesquisadora e pelos voluntários, intercalada por comentários.

É importante ressaltar que tanto a leitura quanto a discussão reforçaram que o conhecimento proporcionado pelas práticas de leitura e escrita é fundamental para o desenvolvimento do empoderamento, já que possibilita a tomada de consciência da realidade e a resistência para enfrentá-la. Os sujeitos comentaram sobre o preceito vivido pelas pessoas que não se expressam segundo as normas vigentes e a professora-pesquisadora chamou atenção para o hábito da leitura e da escrita.

Finalizadas as discussões foi solicitado o registro, nos diários, dos aspectos mais significativos vivenciados no encontro e sugeridos outros relatos para serem lidos como atividade extraclasse. Explicou-se que, durante a leitura, os sujeitos deveriam sinalizar as passagens que consideravam poéticas nos trechos indicados. Essa sinalização serviria de material para análise de uma atividade posterior. E as imagens a seguir mostram a realização das atividades dessa etapa.

Figura 11 - Discussão sobre preconceito linguístico



Fonte: Deusiana Ferreira da Silva (2016)

Figura 12 - Transcrição dos termos selecionados



Fonte: Milena Paixão da Silva (2016)

Em 23 de maio de 2016, aplicou-se a Etapa VII – Relações Etnicorraciais, iniciada com a leitura voluntária e as sinalizações dos trechos poéticos destacados, como fora orientado no encontro anterior. Essa atividade buscou marcar, mesmo em um gênero não lírico, a sensibilidade da linguagem de Carolina que apresenta, em toda a obra, belíssimas construções poéticas. Em seguida, realizou-se a leitura do relato de “13 de maio de 1958”.

Essa leitura foi o ponto de partida para a explanação do Historiador Cláudio França³¹ que explicou sobre a atual representação simbólica do 13 de maio e prosseguiu elucidando

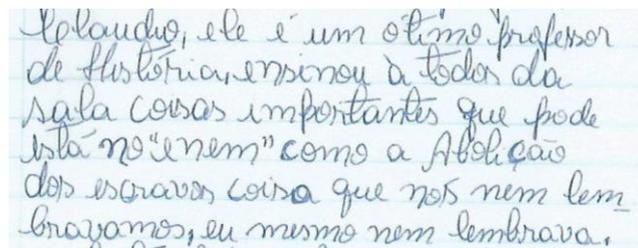
³¹Formado pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia em 2011, o Historiador dedica-se ao estudo da Escravidão no Brasil no século XIX.

sobre o contexto histórico da década de 1960, período da publicação da obra em estudo. A exposição foi intercalada pelos comentários da professora-pesquisadora e dos sujeitos. Eles explanaram sobre seus conhecimentos históricos, ela chamou atenção para os motivos que permitiram a publicação de **Quarto de Despejo** e as possíveis razões que levaram, logo em seguida, ao esquecimento da escritora e de sua produção.

Na abordagem do historiador foi enfatizado que a própria historiografia da década de 1970, contrariando as pesquisas anteriores que definiam o negro como um ser condicionado, comprova que o escravizado, mesmo em um cenário social desfavorável não foi mero coadjuvante nas lutas pela liberdade, mas protagonista de sua manumissão. Segundo ele, os atuais estudos mostram que houve resistência, articulação e negociação com o sistema escravocrata, culminando na assinatura da Lei da Abolição. Já sobre o início da década de 1960, ele pontuou que a articulação para a implantação do golpe militar preconizava o cerceamento dos direitos coletivos e individuais, reprimindo, dentre outros, o acesso e produção artística e cultural. Acredita-se que essa seja uma possível razão para o início do desinteresse por Carolina e seus escritos logo após a publicação de sua obra inaugural.

O diálogo com o convidado agradou aos sujeitos e o trecho a seguir, retirado de um dos diários pode demonstrar o quanto eles se interessaram pela discussão:

Figura 13 - Trecho do diário de Joana/14 sobre o diálogo com o historiador



Poláudio, ele é um ótimo professor de história, ensinou a todos da sala coisas importantes que pode está no "enem" como a Abolição dos escravos, coisa que nós nem lembramos, eu mesmo nem lembrava.

Fonte: Elaborado pelo sujeito educacional Joana/14

Após a despedida do convidado foi realizada a atividade intitulada 'Teste das Bonecas'. Apresentando duas bonecas de uma mesma coleção, uma de pele com tonalidade escura e outra clara, solicitou-se que os sujeitos respondessem, individual e silenciosamente, a algumas questões que teriam a indicação das bonecas como resposta. O teste, realizado em vários países, avalia como os participantes, em geral crianças, reagem a perguntas que relacionam beleza/feiura, bondade/maldade e preferências às representações raciais. Como não havia estrutura para entrevistas particularizadas, a atividade foi executada coletivamente.

Os questionamentos evidenciavam o posicionamento pessoal, as questões foram: 1) qual boneca representa a beleza? 2) qual boneca representa a maldade? 3) qual boneca representa a feiura? 4) qual boneca representa a bondade? 5) de qual boneca você gosta mais? 6) qual boneca é mais parecida com você? Estavam presentes neste encontro 17 sujeitos e se crê na relevância da divulgação dos resultados.

Sobre a representação da beleza, 14 sujeitos indicaram a boneca preta, 2 a boneca branca e 1 marcou ambas as alternativas. Quanto à representação da maldade, 4 indicaram a boneca preta, 10 a boneca branca e 2 ambas as alternativas. Quanto à feiura, 1 indicou a boneca preta, 1 a boneca branca e 15 ambas as alternativas. Quanto à bondade, 12 indicaram a boneca preta, 1 a boneca branca, 2 marcaram tanto para maldade quanto para bondade a mesma boneca, (invalidando, a princípio, a questão), 1 marcou ambas as alternativas e 1 não respondeu.

Questionados em relação à boneca que mais gostavam, 13 sujeitos indicaram a boneca preta, 2 marcaram as duas opções e 2 não responderam. E sobre a boneca que, em linhas gerais, mais se aproximava das características físicas deles, 15 indicaram a boneca preta e 2 a boneca branca. É necessário ressaltar que no início da atividade a professora-pesquisadora explicou que as bonecas não representavam brinquedos, mas grupos etnicorraciais.

Como dito anteriormente, a maioria dos sujeitos participantes da intervenção tinham idades entre 13 e 15 anos. Dessa forma, não se pode descartar a possibilidade de manipulação intencional das respostas dadas. Contudo, de forma generalizada, esses dados demonstram a proximidade entre as identidades dos sujeitos e as representações possibilitadas pelas bonecas. Finalizada a atividade, a professora-pesquisadora relatou sobre o objetivo e reprodução desse teste pelo mundo, exibindo, para exemplificar, o vídeo *Experimento revela que racismo é mais forte do que todos pensam* que mostrava a aplicação do teste no México.

A exibição do vídeo gerou inúmeros comentários. Os sujeitos se surpreenderam com as respostas dadas. Alguns responsabilizaram os pais pelo comportamento das crianças, outros não entendiam como era possível a constatação mostrada no vídeo que fez compreender que a manifestação de racismo em crianças de tão pouca idade demonstra como a sociedade é assolada por esse mal. No Brasil, embora camuflado, o racismo tem sido cruelmente desenvolvido, mantido e propagado em todos os núcleos sociais. Essa discussão possibilitou o debate sobre as tensões vividas nas relações etnicorraciais.

Embora confirmando a existência do racismo, alguns sujeitos resistiram à ideia de que as relações são problemáticas, argumentando que nunca haviam sofrido nenhuma manifestação de preconceito racial. Já outros se mostraram atentos ao problema, inclusive

dando exemplos de como os conflitos acontecem nas relações entre os grupos. Eles citaram o xingamento de ‘macaco’ para jogadores de futebol, fizeram alusão ao número de negros na política nacional e ao carnaval de Salvador em que brancos e negros geralmente ocupam espaços distintos na avenida. E Paula/15 lembrou que, quanto aos indígenas “eles morriam no passado por causa da terra e morrem hoje por causa da terra também”.

O prosseguimento da discussão, intercalada com a leitura dos relatos selecionados apontou que uma das formas de enfrentar o racismo e as tensões nas relações etnicorraciais era o necessário empoderamento dos sujeitos. A tomada de consciência e a resistência foram indicadas como possíveis armas eficazes para o enfrentamento dessas questões e abordou-se que a leitura literária foi a ferramenta escolhida para permitir o desenvolvimento do empoderamento.

Por meio da voz empoderada de Carolina, que tinha consciência da sua condição de mulher negra e a escrita como resistência, debateu-se sobre a não harmonia existente nas relações etnicorraciais na década de 1960 e nos dias atuais. As dificuldades que Carolina e seus pares enfrentaram para ter o mínimo de acesso a alimento, moradia e saúde foram apontadas pelos sujeitos como exemplo dos conflitos etnicorraciais e foi questionado se hoje esse acesso é tranquilamente garantido para todos. Essas reflexões nortearam a manhã de discussões e as imagens abaixo ilustram as atividades realizadas.

Figura 14 - Exposição dialogada do Historiador



Fonte: Milena Paixão da Silva (2016)

Figura 15 - Preparação para o ‘Teste das Bonecas’



Fonte: Cláudio Silva da França (2016)

A Etapa VIII – Trocando Experiências, aplicada no dia 24 de maio de 2016, permitiu novamente refletir sobre os desafios de execução de certas atividades pedagógicas, embora planejadas. A etapa visava possibilitar o compartilhamento de experiências com práticas de escrita entre os sujeitos da pesquisa e um ex-colega que teve um de seus textos publicado pelo êxito na participação do projeto “Dedinho de Prosa”. Antecipadamente procurado, o jovem escritor de imediato aceitou o convite, porém tempos antes da aplicação da atividade ele

passou a residir em outra cidade e sua presença ficou impossibilitada. Um outro escritor foi procurado e pareceu não interessar-se pelo convite, que expressava grande desejo de sua participação no projeto.

Pareceu que o jovem autor, de fato, ainda não havia compreendido a importância do seu feito para si mesmo e para outros sujeitos que escrevem e buscam publicação. Mesmo assim, o convite foi mantido e o sujeito foi aguardado, tendo a ausência confirmada. Esse episódio oportunizou a reflexão sobre a necessidade de práticas pedagógicas contínuas que estimulem os jovens a prosseguirem no desenvolvimento de suas habilidades, em especial, de escrita.

A ausência alterou uma das ações projetadas, mas a aplicação da etapa aconteceu, iniciando-se pela leitura voluntária dos registros produzidos sobre o encontro anterior. Em seguida, passou-se à leitura dos relatos selecionados. A proposta sugeria que essa leitura fosse intercalada pela participação do convidado, contudo, como não foi possível o intercâmbio, ela foi acompanhada pela explanação da professora-pesquisadora que discutiu sobre a projeção de jovens escritores no afunilado mercado editorial.

Discutiu-se também sobre escrita autoral dos sujeitos. Nesse sentido, a professora-pesquisadora explanou sobre sua experiência com a escrita de poemas e apresentou um deles, ainda inédito, para a turma. Alguns sujeitos confessaram o interesse pela escrita de poemas e lembraram que a unidade escolar realiza “concurso de literatura com os alunos”³².

A segunda parte do encontro foi dedicada à organização das atividades da culminância, que buscava promover o compartilhamento das aprendizagens construídas. Foram apresentadas as propostas e formados os grupos responsáveis por executá-las. Assim, iniciou-se a organização dos *stands* da exposição, tais como: ‘Varal de Registro’, ‘Conhecendo Carolina’, ‘Coleta Seletiva de Palavra’, ‘Relações Etnorraciais’, ‘Teste das Bonecas’, ‘Palavras Postadas’ e ‘Percurso’. Buscou-se organizar também a encenação de um monólogo caroliniano e a negociação para a apresentação de alguns membros do grupo Esmola Cantada³³. As imagens abaixo ilustram as atividades que foram realizadas durante as etapas.

³²O comentário refere-se aos Tempos de Artes Literárias (TAL), um dos Projetos Estruturantes da rede estadual de ensino.

³³Fundado em 1959, o grupo de samba de roda Esmola Cantada da Santa Cruz da Ladeira da Cadeia mantém a tradição de tocar samba em agradecimento às doações ofertadas para a realização dos festejos de Nossa Senhora D’Ajuda, em Cachoeira. Além das apresentações na cidade, o grupo tem participado de diversos eventos socioculturais no Recôncavo Baiano. Disponível em: <<http://esmolacantada.comunidades.net/index.php>>. Acesso em: 06 de agosto de 2016.

Figura 16 - Discussão sobre escrita autoral

Fonte: Deusiana Ferreira da Silva (2016)

Figura 17 - Organização dos grupos para a exposição

Fonte: Milena Paixão da Silva (2016)

A Etapa IX – Palavras Postadas e aplicada no dia 25 de maio de 2016, iniciou-se com a retomada da exposição sobre definição e características da Literatura Afro-brasileira, sendo **Quarto de Despejo**: diário de uma favelada novamente evidenciado como umas das obras precursoras desse segmento literário, como apontado em Duarte (2014a). Com a proximidade da finalização da proposta, o retorno da discussão objetivou reforçar as informações estudadas.

Em seguida, foram apresentadas imagens e informações sobre o Colégio Allan Kardec. Localizado em Sacramento/MG e posteriormente renomeado para homenagear seu fundador, o atual Colégio Eurípedes Barsanulfo³⁴, foi a instituição de ensino em que Carolina cursou seus dois anos de estudos formais. Anunciou-se, para a euforia de todos, que cartas seriam escritas e enviadas para essa comunidade escolar. Nas cartas, os sujeitos contariam as experiências que estavam vivenciando por meio da leitura da obra **Quarto de Despejo**, das discussões propostas e das aprendizagens construídas mediante a história de empoderamento de Carolina.

Com o objetivo de marcar um contraponto entre a utilização de novas e tradicionais tecnologias nas práticas pedagógicas, apostou-se que o envio das cartas também permitiria um intercâmbio entre sujeitos de diferentes regiões do país que, de certa forma, mantinham um ponto de ligação estabelecido pela escritora afro-brasileira estudada. Antes da atividade, foi constatado que apenas um sujeito na turma já havia, efetivamente, escrito e postado cartas.

Em contato com a escola mineira, mantido desde o planejamento da proposta, foi acordado que as cartas seriam enviadas para a turma do 5º ano, já que abrigava os estudantes

³⁴ Fundado em 1907 e sendo o primeiro colégio espírita do Brasil, o Colégio Allan Kardec foi rebatizado na década de 90 para homenagear seu fundador, Eurípedes Barsanulfo. Oferecendo, atualmente, ensino da Educação Infantil até o 5º ano, o projeto educacional da Escola Eurípedes Barsanulfo é desenvolvido sobre os pilares da Pedagogia do Amor. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/escola-euripedes-barsanulfo-onde-o-amor-e-a-natureza-sao-a-aprendizagem/77286/>>. Acesso em: 07 ago. 2016.

mais amadurecidos da unidade escolar. Como não foi possível disponibilizar as antigas cartas da professora-pesquisadora para estímulo e exemplo como fora planejado, apresentou-se modelos de cartas que embasaram a explicação das funções e características do gênero em questão. Mesmo com a disponibilidade de modelos, evidenciou-se a dificuldade no preenchimento dos envelopes, justificada certamente por se tratar de experiência inédita.

Apesar do tempo escasso, todos os rascunhos foram lidos e corrigidos pela professora-pesquisadora para evitar grandes equívocos gramaticais e orientar na melhoria das produções. Quando a tarefa foi finalizada por todos, o tempo disponível para o encontro, realizado nos últimos horários de aula, já havia excedido, obrigando muitos sujeitos a retirarem-se apressadamente a fim de não perderem o transporte escolar. Dessa forma, a grande maioria não pôde acompanhar a postagem das cartas nos Correios como fora desejado. Contudo, formou-se uma pequena comissão que acompanhou a professora-pesquisadora, juntamente com a professora-regente, à agência dos Correios.

Na agência, a comissão selou todas as cartas e efetuou a postagem. Como não houve tempo hábil em sala, a orientação para a realização da tarefa extraclasse aconteceu através do grupo Quarto de Despejo na tarde do mesmo dia. Essa ocorrência, apesar de não planejada, acabou por reforçar um dos objetivos da etapa que era criar um contraponto entre a utilização das novas e tradicionais tecnologias nas práticas pedagógicas. As imagens a seguir ilustram a realização das tarefas da etapa.

Figura 18 - Escrita das cartas



Fonte: Milena Paixão da Silva (2016)

Figura 19 - Postagem das cartas



Fonte: Deusiana Ferreira da Silva (2016)

A Etapa X – Socializando, aplicada no dia 31 de maio de 2016, buscou realizar a socialização do que foi produzido durante as aulas, como também se propôs a avaliar as aprendizagens construídas no percurso das atividades. O encontro foi iniciado com a distribuição de tiras de papel que continham, palavra por palavra, a citação do jornalista

Audálio Dantas retirada do prefácio da obra estudada e que fora analisada na segunda etapa da proposta.

Sem aviso prévio de que se tratava de uma passagem já discutida, inicialmente observou-se a dificuldade na organização do trecho. Essa dificuldade foi sendo amenizada ao passo que a montagem avançava. A cada palavra depositada, o sujeito era convidado a selecionar e ler um dos seus próprios relatos. Foi um momento oportuno para relembrar aspectos relevantes da proposta. Alguns sujeitos optaram por não ler suas produções, possivelmente por timidez. Porém, depois de selecionados pelos autores, os registros foram lidos para a turma pela professora-pesquisadora.

Após esse momento de revisitação aos pontos específicos da proposta, os grupos se reuniram para discutir os ajustes finais para a realização da culminância. Essas discussões foram acompanhadas de perto pela professora-pesquisadora que explicou, ao término do tempo da atividade que, como nas demais aprendizagens produzidas na escola, as que foram realizadas durante o projeto precisavam ser avaliadas. Dessa forma, eles receberiam outro questionário ‘Reavaliando Experiências de Leitura’ (APÊNDICE Q) que visava avaliar o projeto e as aprendizagens construídas por meio dele.

Foi esclarecido que algumas questões apresentadas no ‘Perfil de Experiência de Leitura’ haviam sido mantidas para a comparação dos dados e que as demais buscavam evidenciar os conhecimentos adquiridos. Aplicada individualmente e por escrito, a avaliação não fora pensada durante o planejamento, contudo, sentiu-se a necessidade de realizar uma verificação formal que possibilitasse a coleta de novos dados para a ampliação das análises. Um aspecto que chamou atenção foi que, ao contrário do ocorrido no questionário de ‘Perfil de Experiência de Leitura’, nesse instrumento de avaliação foram poucas as dúvidas.

Solicitou-se o recolhimento dos diários juntamente com o questionário avaliativo. Essa estratégia foi utilizada, em primeiro lugar, para evitar que poucos exemplares estivessem disponíveis durante a exposição. Em segundo, para que a professora-pesquisadora pudesse, além da análise, selecionar alguns textos que seriam reproduzidos e divulgados no ‘Varal de Registros’, um dos *stands* da culminância que se aproximava. As imagens abaixo ilustram as tarefas realizadas durante a etapa.

Figura 20 - Preparação para a montagem do painel



Fonte: Deusiana Ferreira da Silva (2016)

Figura 21 - Ensaio para a culminância



Fonte: Milena Paixão da Silva (2016)

4.3 MEMORIAL QUARTO DE DESPEJO: COMAPARTILHANDO APRENDIZAGENS

O clima amanheceu chuvoso em 14 de junho de 2016, dia da aplicação da Etapa XI – Memorial Quarto de Despejo e assim permaneceu ao longo do dia. Essa condição gerou algumas adversidades durante a culminância, especialmente no que se referiu à presença de visitantes da comunidade. Mas nada que minimizasse a grandeza de tudo que foi vivenciado e construído no decorrer das semanas de execução da proposta e que foi compartilhado com aqueles que prestigiaram o evento.

Segundo o dicionário *Aurélio*, a culminância é o auge, a chegada ao ponto mais elevado de uma jornada. Pedagogicamente entende-se que a culminância é o momento de reunir e, em geral, compartilhar o que foi produzido ao longo do percurso. Porém, em relação ao projeto apresentado, acredita-se que esse auge não aconteceu apenas na finalização da proposta, já que ele foi vivenciado em diferentes momentos. O diferencial, então, esteve na oportunidade de partilhar com a comunidade escolar os grandes momentos vivenciados no decorrer do percurso.

Não obstante, o primeiro aspecto apreciável, sem dúvida, foi a dedicação dos sujeitos participantes do projeto. Esforços não foram medidos tanto durante a preparação quanto no compartilhamento das aprendizagens e vivências permitidas com a leitura de **Quarto de Despejo** e com as discussões ocorridas. Compreende-se, nesse sentido, que todo o esforço empregado está relacionado, diretamente, com a proposta de tentativa de empoderamento que se pretendeu com este trabalho.

Em segundo lugar e não por acaso, aspectos basilares do trabalho evidenciaram-se na culminância. A consciência identitária pessoal e da autora estudada foi perceptível nos

discursos proferidos durante as apresentações dos grupos. Assim como a segurança no compartilhamento das aprendizagens e a sensatez no contato com os visitantes demonstraram autonomia, do mesmo modo que o entusiasmo demonstrou autoestima. E por fim, a importância da leitura e da escrita foi ratificada tanto na obra de Carolina quanto nas produções pessoais.

Dessa maneira, a exposição, que ocupou o auditório da unidade escolar, reuniu não apenas elementos materiais, mas, sobretudo, vivências e aprendizagens construídas por meio da leitura do texto literário afro-brasileiro e das discussões proporcionadas por ele. É importante ressaltar que foi o texto literário o centro de todo o evento que contou com a mostra das cópias que foram disponibilizadas aos sujeitos. Ressalta-se também que os professores de Língua Portuguesa da unidade que, honrosamente prestigiaram a culminância, receberam de presente cópias da obra. Essa oferta visou fortalecer o compromisso da tarefa de não só levar, mas de manter Carolina na escola.

Os diários foram expostos e puderam ser manuseados pelos visitantes que leram também alguns dos textos selecionados, reproduzidos e divulgados no ‘Varal de Registros’. Ainda neste *stand*, houve a explanação sobre o processo de escrita dos diários e as impressões vivenciadas com o entendimento da importância dada, por Carolina Maria de Jesus, à leitura e à escrita.

Em outro *stand* foi realizada, com os participantes do evento, a ‘Dinâmica das Profissões’. Chamou-se atenção para a negatividade em relação à construção e propagação dos estereótipos, sobretudo, de identidades negras. Outro grupo aplicou o ‘Teste das Bonecas’ e discutiu com o público a problemática nas relações etnicorraciais. Em ambas as atividades houve participação efetiva dos visitantes que relataram preconceituosas situações e debateram sobre a importância do enfrentamento desses problemas.

O *stand* sobre Carolina Maria de Jesus contou um pouco da forte e emocionante história da escritora. A luta diária pela sobrevivência e a resistência demonstrada por meio da escrita fascinaram o público que contemplou também a mostra sobre a autora e sua obra. E o desempenho da Carolina caracterizada no centro do auditório, interpretando o monólogo dos primeiros relatos de **Quarto de Despejo** arrematou o espetáculo.

Com um grande painel, repleto de fotografias da turma registradas durante as etapas de aplicação da proposta de intervenção, o grupo intitulado ‘Percurso’ apresentou, passo a passo, tudo que foi realizado no projeto. Foram apontados os aspectos relevantes de cada momento, evidenciando as aprendizagens construídas que, sendo significativas como objetivou este trabalho, conectaram conhecimento escolar à vida dos sujeitos.

Contudo, é preciso registrar que, apesar dos esforços empregados, os representantes do grupo Esmola Cantada não puderam comparecer ao evento, de certo por causa do tempo chuvoso. Outra ausência sentida foi a do Seu Antônio que não pôde recolher, durante a culminância, o material que foi conseguido com a campanha de coleta de lixo reciclado. Todo o material foi enviado, dias depois, para a residência do colaborador.

Em contrapartida, é com satisfação que se relata que, poucos dias antes da culminância do projeto, a professora do Colégio Eurípedes Barsanulfo entrou em contato, via endereço eletrônico, informando que as cartas postadas haviam chegado ao destino e que, entregues aos estudantes do 5º ano, foram lidas e respondidas com contentamento.

Com demonstração de parceria e gentileza, muito educadamente a professora enviou os registros fotográficos realizados durante a atividade com sua turma. Esses registros foram reproduzidos e fizeram parte do último *stand* do Memorial Quarto de Despejo. Compartilhado com os visitantes, os registros marcaram, simbolicamente, a bem sucedida empreitada do projeto, que alcançou tanto aos sujeitos educacionais cachoeiranos como aos mineiros. Os registros abaixo ilustram a realização da culminância da proposta:

Figura 22-‘Varal de Registro’



Figura 23-‘Conhecendo Carolina’



Figura 24-‘Percurso’



Figura 25-‘Teste das Bonecas’



Fonte: Milena Paixão da Silva (2016)

5 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA: REFLETINDO SOBRE OS RESULTADOS DA PESQUISA

Apresentas as discussões que defendem o trabalho diferenciado com a leitura literária e também o relato da intervenção aplicada, faz-se necessário discorrer sobre resultados produzidos durante o percurso do trabalho. Para tanto, inicia-se a seguinte seção com a abordagem do processo avaliativo e sua contribuição para a análise desses resultados. Reflete-se também sobre os desafios vividos na execução da proposta. Em seguida, pontuam-se os resultados observados em cada uma das etapas de aplicação. Por fim, como foi necessária a ampliação do que fora projetado, apresentam-se quais foram as atividades realizadas e os motivos que justificaram essa ampliação.

5.1 Processo avaliativo: instrumento cooperante das práticas pedagógicas

Antes de iniciar as discussões sobre os resultados obtidos com a intervenção aplicada, é necessário que se reflita sobre o processo avaliativo. A princípio, pode parecer estranho abordar o tema avaliação em se tratando de uma pesquisa investigativa. Contudo, seguindo um caminho diferente daquele que comumente é trilhado pela escola e pelos professores da Educação Básica, uma vez que não se objetivou quantificar o conhecimento adquirido, o processo avaliativo fez parte de todo o trabalho. Caberia outra constatação em uma proposta de ação pedagógica? Em verdade, acredita-se que são justamente os procedimentos avaliativos realizados que possibilitam a análise e apresentação dos resultados. Não obstante, acredita-se ser necessária também a reflexão sobre os critérios de avaliação da prática de leitura literária.

Parece difícil imaginar procedimentos pedagógicos desvinculados de procedimentos avaliativos. Com o objetivo maior de produzir aprendizagens, a escola lança mão da avaliação para verificar o conhecimento construído. A verificação, em tese, deveria nortear a decisão de avançar com novos conhecimentos, se constatado que os sujeitos assimilaram o que fora proposto; ou reforçá-los, se observado que essa assimilação não foi satisfatória. Nesse sentido, o processo avaliativo seria cooperante do processo pedagógico, auxiliando na busca de produção de aprendizagens.

Segundo Hernández (1998 p. 93) “o papel da avaliação passa a fazer parte do próprio processo de aprendizagem, e não é um apêndice que estabelece e qualifica o grau de ajustes

dos alunos com a ‘resposta única’ que o docente define”. Não obstante, a avaliação é entendida, muitas vezes, como mero instrumento de classificação ou rotulação. Sob essa ótica ela serviria, no primeiro caso, apenas para quantificar as aprendizagens construídas pelos sujeitos; no segundo, para rotular os sujeitos educacionais, apontando os bons, os ruins, os aplicados e os displicentes. Nenhuma das opções apresentadas parece dar conta do real objetivo da avaliação escolar. Entretanto, ainda é possível indicar uma outra concepção de avaliação, aquela que serve como instrumento punitivo, utilizada para repreender comportamentos inadequados.

Se for concebida nesses moldes, é válido o questionamento sobre a contribuição da avaliação nas práticas pedagógicas. Todavia, supõe-se que, quando entendida como ferramenta de auxílio à construção de aprendizagens, a contribuição para essas práticas é ampla. A questão está centrada, então, no conceito de avaliação assumido. Neste trabalho, ela é entendida como um instrumento que reflete sobre as ações pedagógicas, reorienta-as e procura indicar caminhos alternativos para que a construção das aprendizagens possa de fato acontecer.

Grande parceiro de qualquer prática educacional, o processo avaliativo, antes de tudo, precisa ser compreendido como tal, não cabendo para justificá-lo, por exemplo, a aplicação de atividades estanques e isoladas. Provas e testes que procuram, meramente, quantificar a aprendizagem, classificar os sujeitos ou punir condutas não aprovadas pelos docentes são procedimentos que não atentem ao critério que mantém a avaliação vinculada à educação: o efetivo avanço das aprendizagens dos sujeitos educacionais.

A escolha por estruturar a intervenção pedagógica desta pesquisa sob alguns dos princípios dos projetos escolares, além de todas as vantagens apontadas na terceira seção, permite também que a avaliação seja encarada como uma ferramenta de auxílio à prática docente. Nessa perspectiva, ao discutir a concepção de avaliação no que se refere aos projetos escolares, Hernández (1998) afirma que:

[...] de toda forma, se, com a avaliação, o que se pretende é estimular a capacidade de pesquisa, parece adequado que os estudantes possam aplicar (transferir) os conhecimentos que aprenderam para situações reais e de simulação, e não responder apenas a enunciados verbais, visuais ou numéricos de caráter reprodutivo. Mais do que medir, avaliar implica entender, interpretar e avaliar (HERNANDÉZ, 1998, p. 96).

Dessa forma, acredita-se que a avaliação dos sujeitos educacionais quando embasada pelos princípios dos projetos escolares afasta-os das atividades avaliativas tradicionais em que o papel e o lápis são eleitos como instrumentos insubstituíveis para uma verificação que, possivelmente, será reprodutiva e não investigativa e que, com frequência, solicita dos sujeitos isolamento para a realização das tarefas que comprovariam suas aprendizagens. Proporcionando práticas reversas, o processo avaliativo norteado pelo trabalho com projetos aproxima os sujeitos de métodos que possibilitam mais autonomia e autenticidade. E não se pode deixar de admitir que um desses sujeitos é, certamente, o/a professor/a.

Compreende-se que a autonomia é um dos objetivos da leitura literária realizada nos espaços escolares. Assim sendo, ela também perpassa pelo processo avaliativo. Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), ao apontarem alguns dos princípios para o trabalho com a literatura na escola asseguram que, quanto à avaliação é preciso

avaliar sem punir, avaliar para promover a aprendizagem e principalmente a aproximação e o respeito, avaliar com rigor, mas sem desprezar a ‘rugosidade’ inerente ao próprio processo de avaliação, avaliar com critérios claros e enunciáveis, avaliar a partir do diálogo, avaliar avaliando a própria avaliação: a efetividade e a qualidade da leitura são as únicas coisas realmente importantes (DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013. p. 83).

Desse modo, confirma-se a parceria entre a leitura literária escolar e a avaliação. Mas para a efetivação dessa parceria é preciso, em primeiro lugar, conceber a avaliação como ferramenta que propicia a reorientação da prática pedagógica, avaliando não só os sujeitos, mas também as estratégias, os objetivos, os recursos e a própria avaliação; e em segundo, é preciso atender a uma das principais finalidades da escola: o avanço dos sujeitos por meio da construção de aprendizagens.

Assim, o processo avaliativo nas práticas de leitura literária exige rigor e critérios claros, deve possibilitar a aproximação e o respeito e, principalmente, garantir a efetivação e a qualidade da leitura. Esses foram os princípios que fundamentaram o processo avaliativo da proposta que, procurando estar em concordância com a postulação pedagógica legal, avaliou continuamente as aprendizagens que buscou promover.

Segundo o inciso quinto do artigo vigésimo quarto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996) deve nortear o processo avaliativo de toda a

educação básica. Como esse trabalho não objetivou atribuir qualquer nota ou conceito quantitativo aos sujeitos participantes, os aspectos qualitativos foram processualmente avaliados durante a intervenção e os resultados dessa avaliação são apresentados nesta seção.

Buscou-se a efetiva e qualificada leitura da obra selecionada, promovendo discussões que proporcionassem o repensar do entendimento quanto ao pertencimento etnicorracial e das relações que se estabelecem entre os diferentes grupos identitários. A experiência com a leitura do texto literário afro-brasileiro também buscou refletir sobre a importância da leitura e da escrita. As sugestões de produção escrita, com vistas ao exercício prático da autoria, foram marcadas por vivências inéditas para muitos sujeitos. E critérios como assiduidade, participação e realização das tarefas foram constantemente observados.

Enfim, acredita-se que a intervenção proposta tenha possibilitado a construção de aprendizagens e que o processo avaliativo, decerto, contribuiu para a efetivação dessa construção, apontando os desafios a serem enfrentados para a produção do conhecimento e o avanço dos sujeitos educacionais. Em vista disso, a seguir, discorre-se sobre quais foram os desafios e, posteriormente, apresenta-se as conquistas alcançadas no processo.

5.2 Transpondo barreiras: discussão sobre os desafios enfrentados no percurso da aplicação

Para iniciar a discussão, é preciso salientar que esta pesquisa não se propõe a apontar, pura e simplesmente, as dificuldades educacionais, principalmente as referentes ao ensino público. Supõe-se que isso seja desnecessário, dado que elas já são escancaradamente publicizadas. Em verdade, é justamente a ciência da existência das dificuldades que motiva pesquisas acadêmicas como esta, preocupada em propor alternativas viáveis que promovam o enfrentamento das adversidades.

Em contrapartida, é certo também que alguns desafios, em menor ou maior escala, foram vivenciados durante a aplicação e acredita-se que relatá-los, refletindo sobre as ações praticadas para superá-los possa contribuir para a validação de dois aspectos da pesquisa. O primeiro diz respeito à legitimidade do trabalho, que fora construído e executado para atender às necessidades de um contexto pedagógico real. O segundo procura mostrar que o relato reflexivo das situações adversas identificadas, de certa forma, ajuda na busca de trilhas alternativas, sendo útil, então, para uma eventual adoção da proposta por outros professores.

Inicialmente, destacam-se os desafios para tornar concreta a prática diferenciada com a leitura literária na escola já que boa parte do corpo docente das áreas de Linguagem/Literatura

recebeu pouca ou nenhuma formação para atender a essa demanda. As dificuldades enfrentadas perpassam pelo conhecimento da matéria, pelas inúmeras tarefas atribuídas ao professor ao longo de sua jornada letiva e pelo tempo pedagógico escasso para cumprir a vasta listagem do programa de conteúdo. Todas essas atribuições podem pesar na promoção da leitura do texto literário, que carece de constantes e variados estímulos necessários para a efetivação da tarefa de iniciar e manter a leitura.

Sem dúvida, não se trata de uma tarefa fácil e para sua realização é importante que a concepção de leitura literária, prática social especialmente desenvolvida nos espaços escolares, não seja engessada. Permitindo ao sujeito-leitor tomar decisões por meio da consciência, a leitura literária pode ser peça-chave para práticas educacionais que visem suscitar, além de deleite, conhecimento e descoberta.

Contudo, se o trabalho diferenciado com a leitura literária na escola não é fácil, mais complexo se torna quando esse texto é afro-brasileiro. Não que a Literatura Afro-brasileira seja inacessível ou menor, ao contrário, sua magnitude transcende o particularizado e invade o universal no sentido de reafirmar o direito inalienável à literatura. Esse direito, na perspectiva deste trabalho, deve garantir também a audição de distintas vozes que ecoam dos distintos textos, mas a busca por essas vozes exige conhecimento e dedicação.

Ao assumir essa prática, é possível que o/a professor/a se depare com renitências e por isso ele/a precisa estar preparado/a. Elas não são poucas, observa-se, por exemplo, a construída, mantida e propagada tanto no que se refere à visibilidade artística e intelectual dos autores afro-brasileiros quanto à contemplação desses autores nos manuais didáticos, sem falar no preconceito enraizado nos espaços sociais.

Por outro lado, há de se pensar também nas vitórias que arduamente têm sido alcançadas, uma dessas vitórias é de ordem pedagógica legal. Atendendo aos anseios dos movimentos sociais e fruto de grandes batalhas ideológicas e políticas, a alteração da LDB/1996 mediante a sanção da Lei 10.639/2003 permitiu indubitavelmente que avanços fossem conquistados, representando para muitos o início da reparação de exclusões em que se manteve uma importante parcela da população. Todavia, para garantir que efetivamente a lei transforme a escola e a sociedade, ainda há muitas batalhas a serem travadas.

O próprio texto da lei assegura que a literatura é ferramenta profícua para promover a valorização da cultura e da história de um povo que fora silenciado durante a trajetória histórica oficial brasileira e que vem lutando constantemente pelo direito de ser ouvido. Para tanto, os desafios aqui discutidos e tantos outros precisam ser superados. Possibilitar que a voz empoderada da escritora Carolina Maria de Jesus, na sua publicação inaugural,

contribuísse para o início/desenvolvimento da tomada de consciência e resistência dos sujeitos educacionais foi a tentativa de levar para a escola o propósito de fortalecer e valorizar identidades, sobretudo, negras e afrodescendentes.

A leitura da obra no tempo pedagógico caracterizou outro desafio. Embora a apreciação do texto caroliniano seja dinâmica, ler textos extensos em sala é uma prática pouco assumida por grande parte dos professores. Geralmente, os maiores volumes de leitura são indicados como tarefa a ser executada fora do período de aula. Os textos lidos e estudados em sala são normalmente curtos e fazem parte dos manuais didáticos que, por sua vez, são repletos de trechos de obras. Quando o texto apresenta-se completo trata-se, via de regra, de gêneros com menor intensidade de leitura.

Se a leitura de textos extensos no tempo escolar é uma prática pouco assumida pelos professores, obviamente ela é pouco vivenciada pelos sujeitos educacionais, especialmente, do ensino público. Dessa forma, a leitura do livro em sala gerou estranhamento. Os sujeitos, habituados a tarefas como cópias e repetitivas resoluções de exercícios, até questionavam quando esse tipo de atividade seria realizada. Mas esse estranhamento foi manifestado também por alguns colegas que, imersos em uma formação que não privilegiara a centralidade da leitura do texto, demonstraram dificuldade em compreender a leitura de um longo texto em sala.

Para enfrentar esse desafio, o entendimento da importância de se centrar a leitura e estudo do texto nas aulas de leitura literária é o primeiro passo. Outro diz respeito à escolha das discussões oportunizadas pelo texto, que precisam ser pertinentes à realidade e interesse dos sujeitos. E por fim, não se nega a viabilidade de se abordar, com o auxílio do texto, os demais conteúdos exigidos pelo programa da disciplina, mas não se deve esquecer que o texto literário não pode ser pretexto para estudos apenas gramaticais, descartando as análises de forma, conteúdo e as discussões possibilitadas por suas reflexões.

Para concluir, foram observadas também algumas adversidades quanto às especificidades da unidade escolar coparticipante da intervenção e que foram apontados no relato da execução da proposta. A primeira delas refere-se à frequência dos sujeitos educacionais. Foi mencionado, na quarta seção, que ao iniciar as atividades a caderneta escolar registrava a matrícula de 37 sujeitos na turma. Entretanto, a assiduidade não acompanhou esse número, apresentando média de 23 presentes em cada etapa da proposta.

A ausência regular de educandos desemboca em um grande desafio educacional: a evasão escolar. Essa adversidade atinge, de forma geral, ao ensino público como um todo e tem sido observada na comunidade escolar em que o projeto foi aplicado. Ciente dessa

situação, acredita-se que a proximidade com os sujeitos imersos nesse contexto é uma das ações que podem contribuir para o enfrentamento da problemática, já que compreender as razões que levam ao abandono dos estudos é um ponto importante para combater a evasão.

Em vista disso, buscou-se a aproximação com os sujeitos e ela se manifestou, inclusive, por meio das redes sociais. Postagens no grupo Quarto de Despejo procuravam incentivar os sujeitos a frequentarem as aulas, realizarem a leitura da obra e as tarefas propostas. Essa foi uma das estratégias utilizadas para fomentar a participação de todos, como ilustram as imagens abaixo:

Figuras 26 e 27 - Postagens no grupo Quarto de Despejo



Fonte: Ambiente virtual elaborado pela autora (2016)

As situações vivenciadas diante da impossibilidade de utilização de equipamentos tecnológicos ou de outros recursos serviram para exercitar o dinamismo e a criatividade da professora-pesquisadora, que buscou enfrentar todas as dificuldades apresentadas durante a aplicação da proposta. Registra-se, também, a total parceria da instituição coparticipante da pesquisa que disponibilizou, de imediato, tudo que a unidade dispunha para a execução da aplicação. Em nenhum momento observou-se a recusa ou imposição de dificuldades para que a intervenção fosse desenvolvida com êxito.

Entende-se que os desafios fazem parte da realidade educacional e devem ser encarados como adversidades que, superadas, permitem o alcance dos objetivos projetados. Supõe-se que a reflexão sobre eles possibilita a promoção de ações alternativas, que buscam a superação das adversidades. Contudo, acima dos desafios enfrentados estão as conquistas vivenciadas durante o percurso da intervenção e acredita-se que elas são o coração deste trabalho. E serão discutidas a seguir.

5.3 Entre a realidade e o sonho: análise dos dados da pesquisa que instigam os resultados alcançados

A análise dos resultados fundamenta-se na observação do que foi construído durante a aplicação. Discutiu-se na terceira seção que, quando as aprendizagens conectam o conhecimento produzido na escola à vida dos sujeitos educacionais, elas caracterizam-se por significativas e acredita-se que o percurso dessa proposta oportunizou a construção de algumas delas.

Para pontuá-las, contudo, é preciso considerar a individualidade dos sujeitos que, a depender de habilidades, interesses e vivências pessoais, constroem suas aprendizagens de forma diferenciada. Esse entendimento chama atenção para o fato de que, embora imersos nos mesmos estímulos pedagógicos, cada sujeito apreende o conhecimento de maneiras distintas. Dessa forma, a definição de aprendizagens significativas deste trabalho também leva em conta a individualização dos sujeitos.

A partir desse ponto de vista infere-se que, o que possibilitaria apenas a construção de uma aprendizagem para um sujeito específico, poderia oportunizar, para outro, uma vivência mais significativa, se nesse caso o conhecimento fosse conectado às experiências particularizadas de vida. Assim, serão relatadas, ao longo das próximas discussões, as aprendizagens que foram observadas na aplicação e destacar-se-ão aquelas consideradas, tanto para uma coletividade quanto para sujeitos em particular, como significativas.

Na quarta seção, definiu-se culminância como auge ou chegada ao ponto mais elevado de uma jornada e mencionou-se que a principal característica da culminância da intervenção foi o compartilhamento dos diversos pontos elevados que foram vivenciados na aplicação. Dessa forma, para legitimar essa afirmação faz-se necessário destacar esses pontos, refletindo sobre o caminho que se trilhou para alcançá-los. O destaque baseia-se tanto na verificação dos objetivos projetados quanto na análise dos dados obtidos mediante os instrumentos de avaliação e seguirá a ordem de execução da proposta.

Recorreu-se à aplicação de dois questionários para a coleta de dados para a análise dos resultados. O ‘Perfil de Experiência de Leitura’, aplicado no início da proposta objetivou traçar o perfil de experiência de leitura literária dos sujeitos. O ‘Reavaliando Experiências de Leitura’, aplicado no final, buscou coletar informações que suscitassem a observação de aprendizagens e a comparação dos dados obtidos. Embora individuais e escritos, esses

instrumentos de avaliação não se constituíram de atividades isoladas, estiveram totalmente inseridos no processo de planejamento e execução da proposta.

Como mencionado, o segundo instrumento retomou algumas das questões do questionário inicial. A estratégia foi utilizada justamente para possibilitar a comparação dos dados. Outra informação importante refere-se ao número de sujeitos que responderam aos distintos instrumentos. O ‘Perfil de Experiência de Leitura’ foi realizado por 26 sujeitos e o ‘Reavaliando Experiências de Leitura’ por 21. Porém, 3 desses sujeitos não responderam ao primeiro instrumento. Assim, atendendo ao critério de análise comparativa, os dados divulgados correspondem à avaliação dos 18 sujeitos que realizaram ambas as atividades.

O primeiro resultado divulgado mostra o gosto pela literatura. Os sujeitos foram solicitados a posicionar-se quanto ao quesito e observou-se, a partir da análise dos dados, uma mudança significativa em relação à declaração deles. Os gráficos a seguir ilustram como os posicionamentos foram revistos entre o início e o término da intervenção:

Figura 28 - ‘Perfil de Experiência de Leitura’

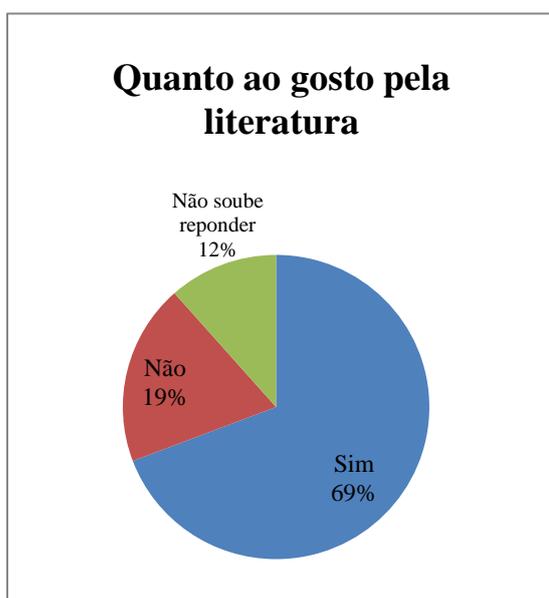
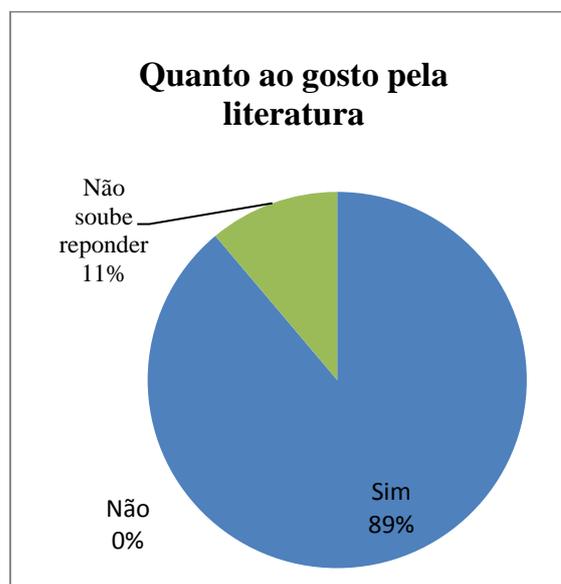


Figura 29 - ‘Reavaliando Experiências de Leitura’



Crédito: Anayle dos Santos Queiroz (2016)

Os dados demonstram que o trabalho diferenciado com a leitura literária do texto afro-brasileiro selecionado ressignificou as impressões de muitos sujeitos quanto ao gosto pela arte da palavra. Não obstante, também é necessário refletir sobre a variação mínima de 12% para 11% dos sujeitos que declararam não saber responder ao questionamento. É preciso considerar que para concluir que se gosta de literatura a prática da leitura do texto literário, de

certa forma, tem que ser contínua. Serão as variadas experiências de leitura literária que justificarão o gosto, ou não, pela literatura. E ‘Perfil de Experiência de Leitura’ revelou que essa prática anteriormente pouco foi oportunizada aos sujeitos.

Dessa forma, possivelmente serão necessárias outras experiências para a formulação da decisão dos sujeitos. Em vista disso, o resultado aponta para a necessidade de revisão da prática escolar, pois caberá à escola oportunizar vivências positivas para que o gosto pela literatura seja construído. A discussão é seguida com a apresentação dos resultados observados em cada etapa da aplicação.

Na Etapa I – Perfil de Experiência de Leitura fora apreciado que os sujeitos assumiam, de forma unânime, a relevância da leitura e da escrita para os indivíduos. No entanto, buscou-se muito mais do que a compreensão desse fato, objetivou-se que a relevância dessas práticas fosse marcadamente vivenciadas mediante o estudo do texto literário selecionado.

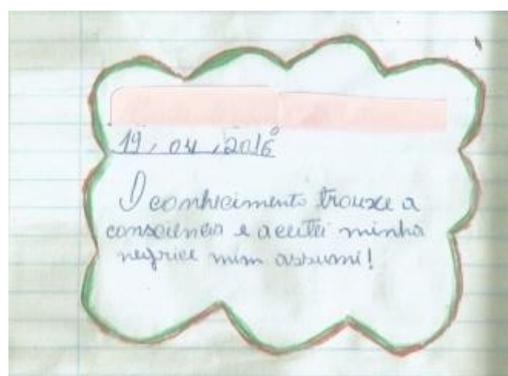
Dessa forma, após ter lido e discutido os textos poéticos “Identidade” e “Periferias” do escritor afro-brasileiro Jamu Minka, a maioria absoluta dos sujeitos indicou trechos dos poemas quando solicitou-se a indicação do que de mais significativo acontecera na aula. As imagens abaixo, retiradas de diferentes diários comprovam a afirmação:

Figuras30-Trecho do diário de Fátima/14



Fonte: Elaborado pelo sujeito educacional Fátima

Figura31 -Trecho do diário de Ana/14



Fonte: Elaborado pelo sujeito educacional Ana

Na Etapa II – Encontrando o Tesouro objetivou-se a apresentação da obra e o início da leitura. Sobre a leitura da obra é relevante pontuar que a maioria dos sujeitos havia sinalizado, no ‘Perfil de Experiência de Leitura’, a opção que indicava o numeral 0 (zero) para a quantidade de livros que teriam lido no ano anterior. Quem marcou outra opção, dificilmente

recordou-se do nome da obra lida, o que demonstra o distanciamento e a falta de incorporação do texto literário às vivências pessoais. Quem buscou lembrar-se de algum título, por sua vez, escreveu nomes de disciplinas escolares, numa tentativa de apontar o manual didático como livro lido no ano de 2015.

As poucas obras citadas nesse questionamento foram de cunho bíblico ou de autoajuda. A primeira referência justifica-se possivelmente à expansão, nas últimas duas décadas, das igrejas neopentecostais no município, ocupando espaços religiosos que outrora fora do candomblé. A segunda pode ser justificada pela procura natural do ser humano em autoajudar-se. As frustrações e a pressa em alcançar os objetivos de vida o movem na busca do discurso positivo e confiante característico dessas produções.

A importância dessas leituras, especialmente em se tratando de sujeitos-leitores escolares, é plenamente assumida. No entanto, questiona-se se ocorreu na escola verdadeiramente alguma atividade de leitura literária no ano em questão. Assim, buscando iniciar uma nova prática por meio da proposta aplicada, o questionário ‘Reavaliando Experiências de Leitura’, sinalizou que no meado do ciclo do ano letivo de 2016, a maioria dos sujeitos educacionais do 9º ano ‘A’ matutino já havia realizado pelo menos a leitura de uma obra literária e, significativamente, essa leitura foi de um texto afro-brasileiro.

O trecho do diário de Mônica/13 ilustra como a leitura e estudo da obra foi ativamente realizada pelos sujeitos.

Figura 32 - Trecho do diário de Mônica/13



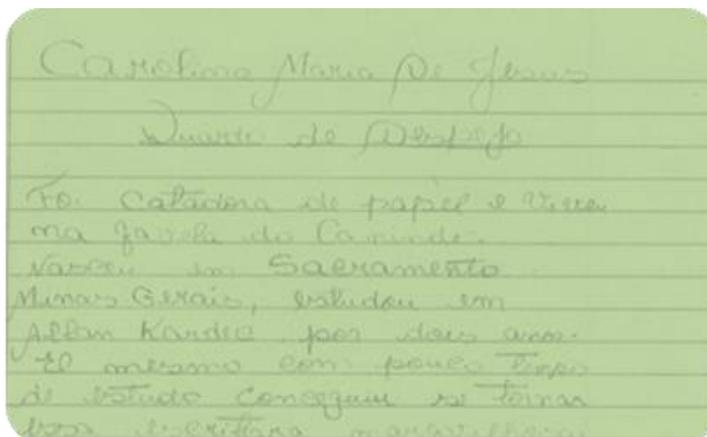
Fonte: Elaborado pelo sujeito educacional Mônica

A Etapa III – Conhecendo Carolina procurou apresentar para os sujeitos a biografia da autora assim como o contexto social, histórico e político de produção da obra. E, sendo o sujeito autoral estudado intelectual e socialmente estigmatizado, mostrou-se a necessidade de se repensar sobre os estereótipos construídos e propagados por uma sociedade que, em tese, é justa e coerente.

A ampla referência à Carolina no questionário ‘Reavaliando Experiências de Leitura’ sugere que os sujeitos educacionais, de fato, passaram a conhecê-la. Muito mais significativo do que meramente a resposta dada a uma questão, observou-se que a importância atribuída por Carolina às práticas sociais de letramento foi marcadamente vivenciada por meio dos relatos emocionantes e detalhados de sua obra inaugural. Dessa forma, o estudo do texto caroliniano demonstrou relevância, servindo como exemplo real e pertinente à valoração dessas práticas para os indivíduos.

O trecho a seguir, retirado do diário de Carla, ilustra essa análise:

Figura 33 - Trecho do diário de Carla/13³⁵



Fonte: Elaborado pelo sujeito educacional Carla

A Etapa IV – Meu Diário procurou proporcionar, como é proposta pela definição de aprendizagens significativas apresentada, uma experiência que conectasse o conhecimento escolar à vida real. Recebendo a visita de Seu Antônio, um cidadão que trabalha com a coleta de material reciclado, os sujeitos tiveram a oportunidade de identificar as proximidades e as diferenças entre a trajetória de vida de Carolina e do convidado. A entrevista dirigida e

³⁵Transcreve-se o trecho para auxiliar na leitura: Carolina Maria de Jesus / Quarto de Despejo / Foi catadora de papel e viveu na favela do Canindé. Nasceu em Sacramento Minas / Gerais, estudou em Allan Kardec por dois anos / E mesmo com pouco tempo de estudo conseguiu se tornar essa escritora maravilhosa.

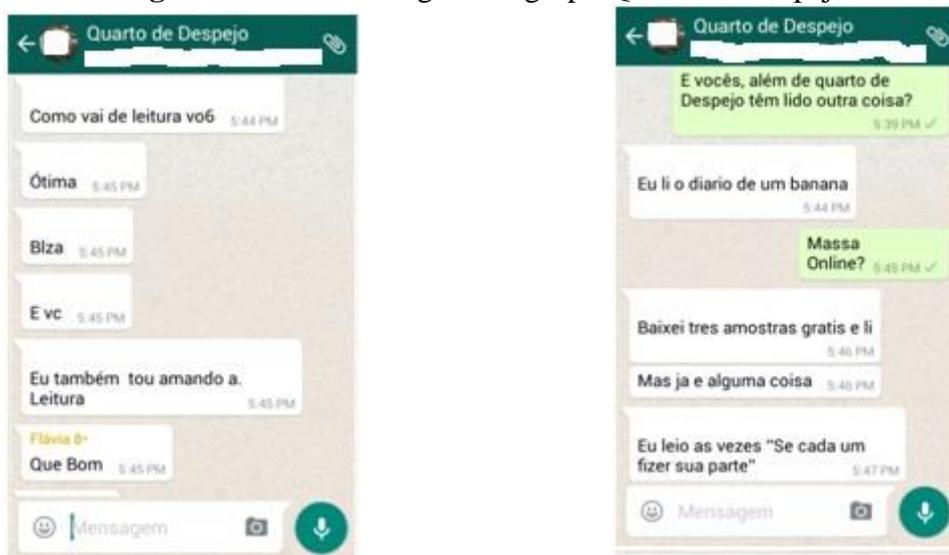
intercalada pela leitura da obra foi um dos pontos elevados da aplicação e a ativa participação dos sujeitos durante a tarefa apontou para a construção coletiva do conhecimento.

Ainda nesta etapa, os objetivos referentes à produção textual previam estudar as especificidades do gênero diário como auxílio à compreensão da obra autobiográfica e incentivo à produção dos textos. Os diários funcionaram como portfólios, relatando as impressões e aprendizagens construídas durante a intervenção. Observou-se que efetivamente o estudo do gênero auxiliou no entendimento da obra e na produção textual.

Confirma-se que todos os sujeitos participantes da proposta, em maior ou menor volume, registraram suas impressões e aprendizagens em seus diários. Um dado relevante é que, no ‘Perfil de Experiência de Leitura’, 4 sujeitos tinham afirmado que nunca haviam produzido um diário antes. Já no ‘Reavaliando Experiências de Leitura’, 6 sujeitos passaram a indicar o gênero como um dos seus favoritos. E **Diário de um Banana**, obra que teve trechos selecionados para o estudo foi, durante o projeto, inteiramente lida por alguns sujeitos da turma que, por interesse e conta própria, providenciaram o *download* da obra na internet.

Nas imagens abaixo destacam-se os diálogos entre os sujeitos referente às leituras realizadas durante a proposta.

Figuras 34 e 35 - Postagens no grupo Quarto de Despejo



Fonte: Ambiente virtual elaborado pela autora (2016)

A Etapa V – Cotidianos também se propôs a discutir proximidades e distâncias, desta vez, entre áreas residenciais distintas. Embora o instrumento de coleta de dados não versasse sobre autoestima e potencialidades artísticas e literárias de zonas populares, as observações realizadas por meio das atividades desenvolvidas na etapa confirmam que o objetivo

específico que previa discutir a periferia como lugar significativo de produção artística e literária foi alcançado.

As atividades solicitavam a reflexão sobre pontos positivos e negativos quanto a residir nas distintas áreas, além da leitura e discussão de relatos da obra. A realização das tarefas propiciou o debate sobre a autoestima. Nesse sentido, a leitura do livro proporcionou um novo olhar tanto para a arte da escrita quanto para a compreensão de demandas que sempre estiveram latentes nos espaços sociais, mas convenientemente silenciadas.

A seguir, destaca-se uma das atividades realizadas pelos sujeitos para proporcionar o desenvolvimento da discussão.

Figura 36- Imagem da atividade realizada em grupo



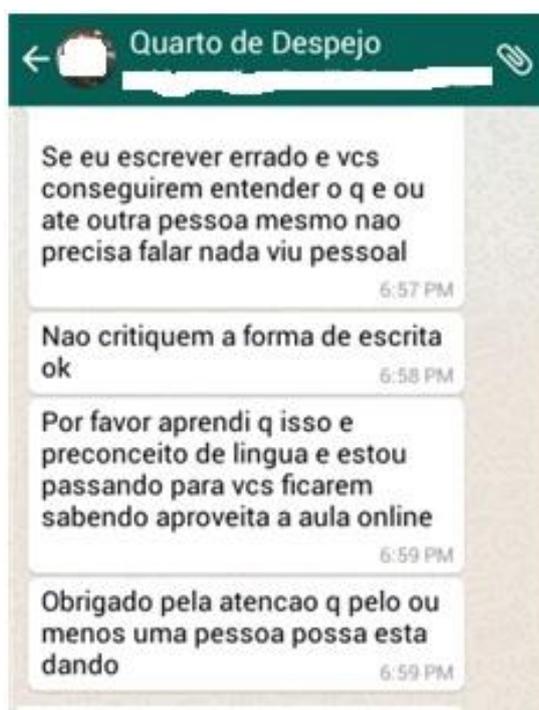
Fonte: Elaborado pela autora (2016)

A Etapa VI – Colecionando Palavras buscou atender à necessidade de se discutir as características da escrita de Carolina, tanto em relação ao preconceito linguístico quanto à valorização da leitura e da escrita. A partir da atividade ‘Coleta Seletiva de Palavras’, os

sujeitos pontuaram que, embora o texto caroliniano apresentasse construções linguísticas em desacordo com a normatividade vigente, a riqueza da linguagem do texto é o que melhor o define.

A leitura e discussão dos relatos proporcionaram o repensar dos sujeitos sobre os usos da língua, permitindo a relação entre a linguagem da obra e o contexto histórico-social da sua autora. Essa aprendizagem, ultrapassando os limites físicos do espaço escolar foi reproduzida em uma discussão realizada no grupo Quarto de Despejo, como mostra a imagem abaixo.

Figura 37 - Postagens no grupo Quarto de Despejo

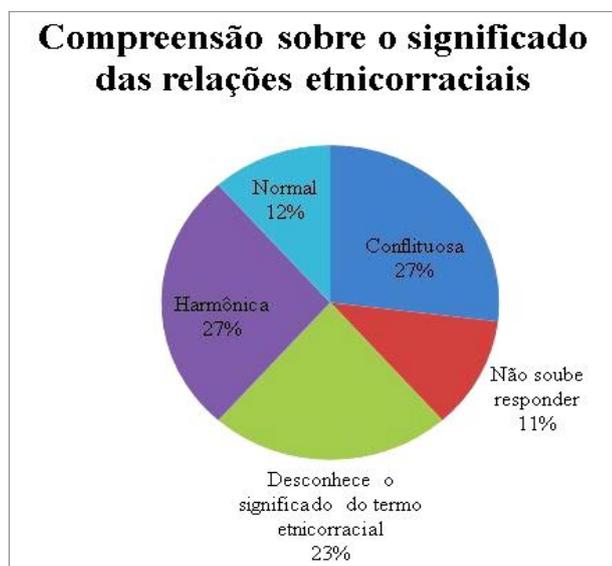


Fonte: Ambiente virtual elaborado pela autora (2016)

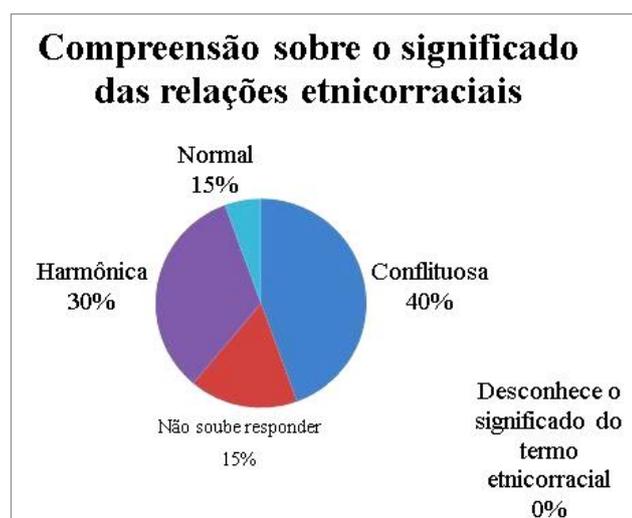
Na Etapa VII – Relações Etnicorraciais objetivou-se introduzir, em um espaço escolar de maioria identitária negra e afrodescendente, essa discussão com base na recomendação da Lei 10.639/2003. Para tanto, buscou-se analisar criticamente elementos referentes à formação identitária nacional e às relações entre raças e etnias na sociedade brasileira por meio das experiências de vida relatadas no texto em estudo.

Os gráficos a seguir ilustram a comparação dos dados obtidos pelos questionários ‘Perfil de Experiência de Leitura’ e ‘Reavaliando Experiências de Leitura’, quanto à compreensão sobre o significado das relações etnicorraciais observou-se:

Figuras 38 e 39 - Gráficos sobre a compreensão do significado das relações etnicorraciais



Dados obtidos pelo 'Perfil de Experiência de Leitura'
Crédito: Anayle dos Santos Queiroz (2016)



Dados obtidos pelo 'Reavaliando Experiências de Leitura'
Crédito: Anayle dos Santos Queiroz (2016)

Aparentemente os dados podem demonstrar uma mudança pouco significativa, mas pontos considerados pertinentes precisam ser apreciados. O primeiro é a redução do número de participantes no questionário final. Acredita-se que, se os 26 sujeitos que responderam ao primeiro instrumento também tivessem respondido ao segundo, o resultado apresentaria outra situação, possivelmente mais positiva do que os dados coletados puderam apontar.

Não obstante, é pertinente analisar também alterações controversas observadas no questionário de reavaliação. Fernanda/14 alterou sua primeira resposta que marcava 'conflituosa' para 'harmônica'. Gabriela/13 fez a alteração de 'normal' também para

‘harmônica’. E Izabel/15 e Joana/14 alteram de ‘desconheço o significado da palavra etnicorracial’ para ‘harmônica’ e ‘normal’, respectivamente.

Em contrapartida, Amanda/15 alterou de ‘desconheço o significado da palavra etnicorracial’ para ‘não sei responder’. Assim, supõe-se que, findado o processo de aplicação, ela passou a compreender o significado do termo. Da mesma forma, Ricardo/15 alterou de ‘normal’ para ‘não sei responder’, indicando, possivelmente, que ele tenha repensado sobre sua opinião anterior.

Contudo, destaca-se que Marcela/15 e Paloma/14, ao reverem seus primeiros posicionamentos, alteraram de ‘desconheço o significado da palavra etnicorracial’ para ‘conflituosas’ demonstrando que, ao final do percurso, compreendiam a problemática nas relações entre os grupos e etnias. Observou-se que essa compreensão também foi alcançada por Helena/15 e Fátima/14 que declararam em suas respostas iniciais não saberem responder ao questionamento e, ao término da proposta, apontaram como ‘conflituosas’ as relações etnicorraciais.

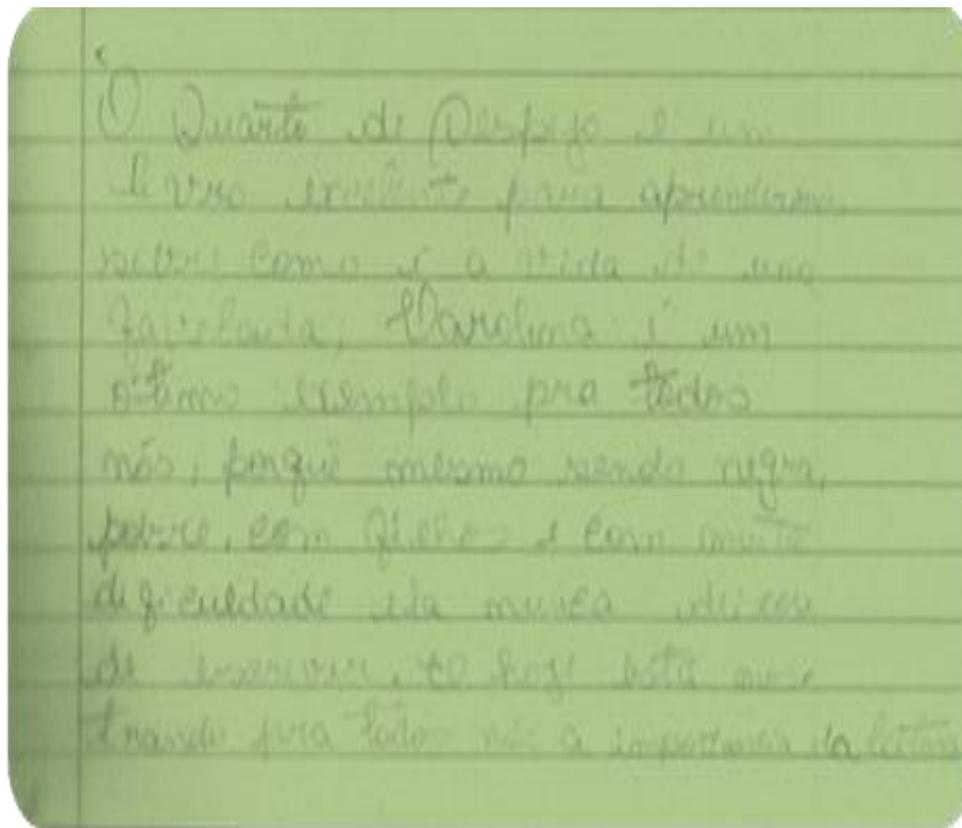
É importante citar também que, no questionário ‘Reavaliando Experiências de Leitura’, os sujeitos foram solicitados a indicarem aprendizagens construídas por meio dessas discussões realizadas. Nesse quesito, Carla/13, Paula/15 e Fátima/14 chamaram atenção justamente para as tensões nas relações estabelecidas entre os variados grupos etnicorraciais.

Obviamente que os debates sobre as tensões nas relações entre os grupos identitários possibilitaram a reflexão sobre o pertencimento etnicorracial dos sujeitos. Nesse sentido, dos 18 que responderam aos dois instrumentos pedagógicos, Carla/13, seguramente repensando seu posicionamento inicial, declarou-se ‘negra’ em 31/05/2016, ao passo que em 19/04/2016 havia se autodeclarado ‘parda’.

A partir das análises, compreende-se que a forma como os sujeitos passaram a si reconhecer, iniciando ou reafirmando o pertencimento de suas identidades étnicas, demonstra que as discussões desenvolvidas no processo de aplicação, norteadas pelo estudo do texto literário afro-brasileiro, oportunizaram o início de uma reflexão do que é ‘ser negro’ para os sujeitos.

Destaca-se, então, o registro de Carla/13 que reconhecendo a proximidade entre si mesma e a autora afro-brasileira estudada afirma que “Carolina é um ótimo exemplo para todos nós”.

Figura 40 - Trecho³⁶ do diário de Carla/13



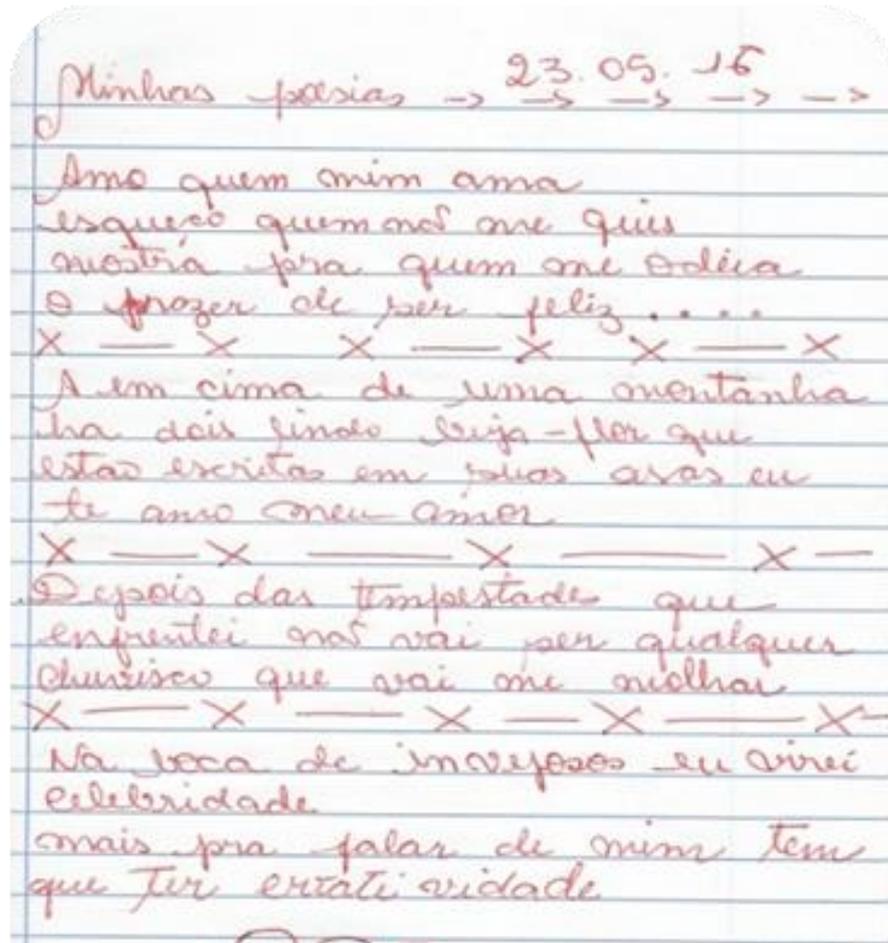
Fonte: Elaborado pelo sujeito educacional Carla/13

A Etapa VIII – Trocando Experiência pretendeu promover o compartilhamento de experiências com a prática da escrita. Discutindo sobre os desafios de inserção de jovens escritores no mercado editorial, alguns sujeitos chamaram atenção para a importância de se incentivar, nos espaços escolares, o exercício da escrita que, no caso do debate desenvolvido no encontro, remetia para a escrita de características autorais e literárias.

Compreende-se que a escolha do gênero diário como proposta de produção textual possibilitou o exercício da autoria, que é um dos princípios dos projetos escolares. Após o término da aplicação alguns sujeitos confessaram que prosseguiram exercitando o registro de aspectos tanto escolares quanto pessoais. A constatação ilustra como o trabalho realizado incentivou-os a iniciar e/ou permanecer desenvolvendo suas habilidades de escrita. Nessa perspectiva, orientados a registrarem em seus diários essa prática, algumas produções autorais surgiram, como a exemplo de registro de Rafaela:

³⁶ Transcrição do texto para auxiliar na leitura do trecho destacado: “Quarto de Despejo é um livro excelente para aprendermos como é a vida de uma favelada. Carolina é um ótimo exemplo para todos nós, porque mesmo sendo negra, pobre, com filhos e com muita dificuldade ela nunca deixou de escrever. E hoje está mostrando para todos nós a importância da leitura”. Carla/13

Figura 41 - Trecho do diário de Rafaela/14



Fonte: Elaborado pelo sujeito educacional Rafaela/14

Já a Etapa IX – Palavras Postadas retomou a discussão da importância da leitura e da escrita. Propondo a produção de cartas endereçadas à comunidade escolar do Eurípides Barsanulfo, a etapa oportunizou práticas inéditas de escrita para muitos sujeitos educacionais. Tanto o gênero carta pessoal quanto diário permitem o exercício da escrita autoral e por isso foram cuidadosamente selecionados para a proposta de intervenção.

Cartas foram escritas e postadas. Imersos nas redes das tecnologias digitais, os sujeitos vivenciaram o ciclo completo de uma das mais tradicionais formas de comunicação ao receberem, posteriormente, a resposta das cartas. Simbolicamente elas oportunizaram a aproximação entre sujeitos distantes, mas que encontraram em Carolina Maria de Jesus um ponto de congruência. Nesse sentido, a carta escrita por Paloma, retirada do seu diário, pode exemplificar como a proposta dessa atividade motivou os sujeitos educacionais.

Figura 42 - Trecho³⁷ do diário de Paloma/14

Cachoeira/BA, 25/05/2016
 Caro(a) Amigos(a)
 Eu me chamo [Paloma], tenho
 14 anos estudo no Colégio
 Estadual da Cachoeira sou
 8ª série, me interessei muito
 da história de Carolina
 Maria de Jesus. Ela foi catadora
 de papel, viveu na favela do
 Canindé, e no livro que ela
 fez ela falava muito da
 fome as dificuldades ela tinha
 dificuldades para escrever por
 que ela estudou até a 2ª
 série, e a vida dela era
 muito difícil ela tinha que
 alimentar seus filhos eles
 passavam fome não tinha
 condição e ela catava papel
 para ganhar alguns trocados

Fonte: Elaborado pelo sujeito educacional Paloma/14

A Etapa X – Socializando realizou o compartilhamento dos registros e das aprendizagens construídas ao longo da intervenção. Observou-se durante a dinâmica de seleção e leitura dos registros, realizadas por seus próprios autores, que as discussões propostas possibilitaram aos sujeitos repensarem sobre os tipos de textos literários oferecidos na escola e sobre as abordagens permitidas por eles. Comentários como “nunca tinha lido um texto assim [afro-brasileiro]” ou “a escola deveria falar mais dessas coisas” [pertencimento etnicorracial], proferidos durante a atividade, demonstram que os sujeitos mantiveram-se dispostos a refletir sobre esses aspectos.

Com o seguimento da atividade observou-se a constante referência à trajetória de vida de Carolina. Enquanto sujeito socialmente consciente e excluído, a força e resistência da autora

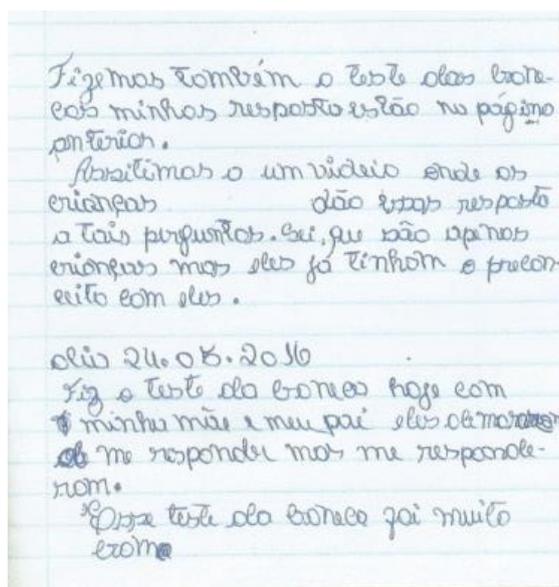
³⁷ Transcrição textual para auxiliar na leitura do texto: “Cachoeira/BA, 25/05/2016 / Caro(a) Amigos (a) / Eu me chamo [Paloma], tenho 14 anos estudo no Colégio Estadual da Cachoeira sou 8ª série, me interessei muito da história de Carolina Maria de Jesus. Ela foi catadora de papel, viveu na favela do Canindé, e no livro que ela fez ela falava muito da fome as dificuldades ela tinha dificuldades para escrever porque ela estudou até a 2ª série, e a vida dela era muito difícil ela tinha que alimentar seus filhos eles passavam fome não tinha condição e ela catava papel para ganhar alguns trocados para comprar comida” Paloma/14

foram pontuadas pelos sujeitos, assim como a importância que ela atribuía à leitura e a escrita. Por fim, solicitando a avaliação dos sujeitos quanto à intervenção realizada, 17 deles consideram boas ou ótimas as aulas ministradas. E sugeriram que a escola realizasse oficinas e leitura de outras obras. Destaca-se, contudo, três sugestões, marcadamente significativas: o pedido de Gabriela/13 sobre “[...] um projeto para as mulheres negras”; o de Carla/13 propondo o estudo de “autores que são poucos conhecidos”; e o de Marcela/15 que solicitou “um concurso de quem conseguia fazer um livro, não para publicar, mas um tema relacionado à escola”.

As vozes, contextos e horizontes diferenciados apresentados aos sujeitos por meio da leitura literária do texto afro-brasileiro, possivelmente, contribuíram para auxiliá-los no enfrentamento de conflitos cotidianos em que os aspectos tanto de raça quanto de classe, tão visíveis quanto a pele como explica Bhabha (1998), serão, muitas vezes, determinantes para suas condições enquanto sujeitos sociais.

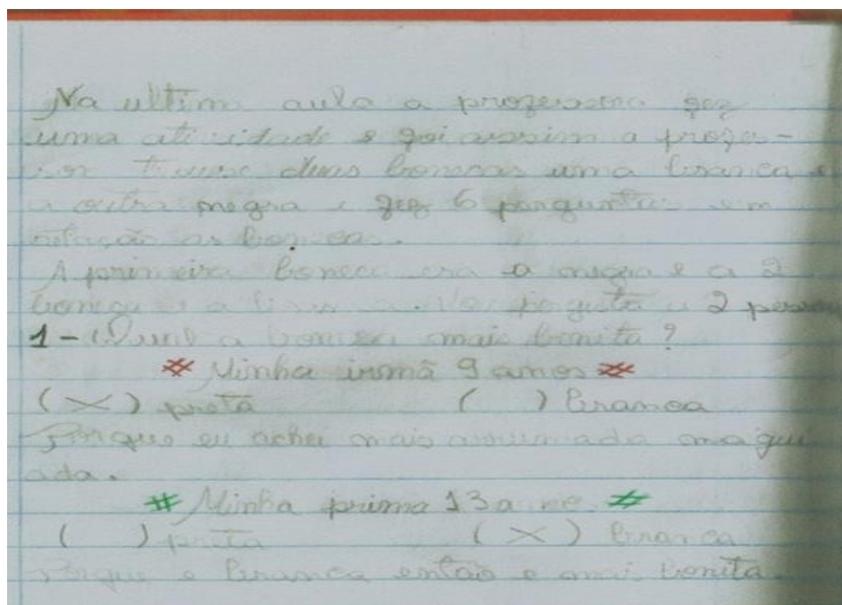
A preparação para o enfrentamento dos conflitos sociais é contínua e precisa vencer os limites dos portões da escola. Assim, levando para o espaço familiar as discussões desenvolvidas durante a proposta, os seguintes registros ilustram como os sujeitos estiveram dispostos a refletir sobre a aprendizagem oportunizada pela intervenção com seus familiares, realizando o teste das bonecas com pais, irmãos e primos.

Figura 43 – Trecho do diário de Amanda/15



Fonte: Elaborado pelo sujeito educacional Amanda/15

Figura 43 - Trecho do diário de Alice/14



Fonte: Elaborado pelo sujeito educacional Alice/14

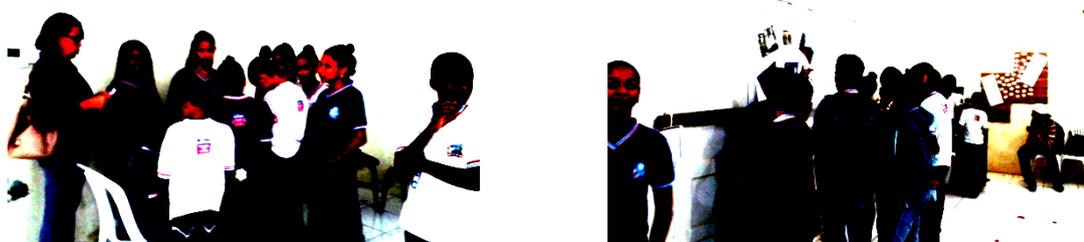
Por fim, a Etapa XI – **Memorial Quarto de Despejo** reuniu no auditório da escola a exposição que procurou sensibilizar os visitantes quanto ao conhecimento do segmento literário afro-brasileiro por meio da apresentação da obra **Quarto de Despejo** e de sua autora. Procurou também compartilhar as aprendizagens construídas mediante a realização das leituras, discussões e atividades propostas durante a intervenção.

Os sujeitos educacionais, responsáveis pela dinâmica de exposição dos *stands*, demonstraram conhecimento dos temas que abordaram, autoesmima e contentamento em partilhar com os demais colegas e professores o que discutiram ao longo da proposta. Destacando a importância da leitura e da escrita, os expositores incentivaram os visitantes a realizarem a leitura da obra e a professora-pesquisadora distribuiu cópias do livro para os docentes de Linguagem/Literatura da unidade.

O memorial recebeu a visita de gestores, docentes e discentes. A discussão sobre pertencimento e relações etnicorraciais perpassou por todos os *stands* e permitiu a reflexão dos visitantes sobre como a comunidade escolar tem abordado essas questões e o que se deve fazer para que elas possam ser ampliadas.

As imagens, a seguir, registradas durante o evento, demonstram como aconteceu a dinâmica de visitação:

Figuras 44, 45 e 46 - Registros fotográficos da etapa



Fonte: Cláudio Silva da França (2016)

Acredita-se que a reflexão contínua do sujeito e a transformação de suas práticas, iniciadas com a leitura do texto literário afro-brasileiro, lhe permita a iniciação/desenvolvimento do empoderamento, uma vez que se desenvolve a tomada de consciência e a força para promover ações implícitas e explícitas de resistência. A transformação acontecerá em longo prazo, porém se observou na intervenção a disposição para refletir sobre as questões apresentadas.

5.4 Ampliando a proposta: possibilidades de um planejamento flexível

A importância do planejamento para o êxito das atividades pedagógicas foi defendida neste trabalho e chamou-se atenção também para a necessidade do planejamento ser flexível, já que ele deve permitir o atendimento às adversidades que ocorram ao longo de sua execução. Contudo, é preciso refletir sobre algumas das possíveis motivações que suscitam a ampliação do planejamento.

Justificativas para se estender o que originalmente fora proposto tendem a passar por aspectos como: o reforço de aprendizagens que não foram satisfatoriamente construídas; a

expansão de dado tópico que, tendo alcançado plenamente o que lhe fora projetado, reivindica seu avanço; ou ainda, no caso de uma pesquisa como a apresentada, a coleta de novos dados para a extensão das análises.

Se crê que a coleta e análise dos dados que foram gerados durante a culminância é o primeiro caso de ampliação dessa proposta. Eles foram possibilitados pela realização de duas tarefas anteriormente aplicadas nas etapas da intervenção. Sob responsabilidade dos próprios sujeitos participantes da proposta, o ‘Teste das Bonecas’ e o questionário de ‘Perfil de Experiência de Leitura dos Visitantes’³⁸ foram remetidos aos convidados da culminância.

É certo que, diferentemente da aplicação das tarefas no percurso da intervenção, os sujeitos que realizaram as atividades no evento final não tiveram a oportunidade de discutir sobre as questões apontadas no questionário. Por outro lado, sendo a professora-pesquisadora docente efetiva da unidade escolar, os dados coletados poderão ajudar, seguramente, na identificação e dimensão das demandas investigadas, possibilitando a construção de futuros projetos para discuti-las.

Assim, como um possível ponto de partida para novos debates na comunidade escolar, o ‘Teste das Bonecas’ foi realizado por 67 indivíduos. A esse número soma-se a participação dos gestores e de alguns docentes da unidade que, em visita à exposição, realizaram o teste. Já o ‘Perfil de Experiência de Leitura dos Visitantes’ foi realizado por 58 indivíduos. Questionados sobre faixa etária, eles declaram ter idades entre 11 e 19 anos, o que indica que são, provavelmente, estudantes da unidade.

A análise dos dados demonstra que, em certa medida, houve similaridade entre os posicionamentos apontados pelos visitantes da exposição e pelos sujeitos participantes da proposta. Levando em consideração que 84 sujeitos responderam aos dois questionários, alcança-se aproximadamente 10% do total do alunado do turno matutino da escola que tem em média 800 estudantes matriculados. Acredita-se que essa porcentagem seja significativa para a investigação a que se propôs essa pesquisa e que o levantamento das informações auxilie na abordagem de futuros projetos da unidade.

Segue-se a discussão apresentando o que se considera a segunda ampliação da proposta: a criação do grupo Quarto de Despejo em uma das redes sociais. Conforme mencionado, o constante protesto contra o recolhimento das cópias disponibilizadas mudou a estratégia programada, optando-se por não mais recolhê-las. Dessa forma, a necessidade de se

³⁸O instrumento fez os mesmos questionamentos do ‘Perfil de Experiência de Leitura’, a alteração no nome, contudo, marca o público a que ele se destinou.

manter contato com os sujeitos para constantemente lembrá-los sobre o material que precisava estar disponível nos encontros, fez surgir o grupo no aplicativo *WhatsApp*.

Contudo, mais que mera facilitadora da comunicação entre os participantes da proposta, a ferramenta mostrou-se propícia também para a manutenção das discussões desenvolvidas em sala, assim como para proporcionar maior proximidade entre os sujeitos. É bom ressaltar que, sem dúvida, o sujeito mais beneficiado por essa proximidade foi a professora-pesquisadora. O grupo no aplicativo lhe oportunizou consolidar vínculos já iniciados em sala com os sujeitos assíduos e, sobretudo, aproximar-se daqueles que não frequentavam aos encontros com regularidade.

As imagens abaixo, *prints* de conversas realizadas no grupo, ilustram como as discussões iniciadas em sala frequentemente se estendiam para o ambiente virtual:

Figuras 47 e 48 - Postagens no grupo Quarto de Despejo



Fonte: Ambiente virtual elaborado pela autora (2016)

Composto por boa parte dos matriculados na turma, o grupo esteve em atividade até a conclusão da proposta. Prevendo possíveis desvios de finalidade, já no início do seu funcionamento discutiu-se um combinado que estabeleceu algumas regras a serem seguidas por todos os participantes. E, como fora relatado na análise da Etapa IX - Palavras Postadas, a criação do grupo, embora não antecipadamente planejada, pôde possibilitar a confirmação de uma das ideias defendidas nesse trabalho.

Discutiu-se que recorrer, coerentemente, tanto às tradicionais quanto às novas tecnologias da comunicação e informação poderia contribuir para a construção de conhecimento. Acredita-se que essa contribuição foi possível por meio das atividades que

foram realizadas com a mediação de ambos os aparatos tecnológicos. E em vista disso, relata-se que foi que justamente na Etapa IX - Palavras Postadas que se viveu a terceira e grande ampliação da intervenção.

Com o propósito de escrever e enviar cartas para a escola centenária em que estudou Carolina Maria de Jesus, uma nova etapa precisou ser construída e aplicada após a culminância da proposta para atender a uma demanda que não fora prevista, mas animadamente aceita: o intercâmbio entre sujeitos do Colégio Estadual da Cachoeira na Bahia e da Escola Eurípedes Barsanulfo em Sacramento/MG.

A confirmação, enviada por correio eletrônico pela professora do 5º ano da Escola Eurípedes Barsanulfo, de que as cartas chegaram ao destino, foram lidas e animadamente respondidas por seus estudantes permitiu que os sujeitos vivenciassem, em primeiro lugar, a conclusão do círculo de comunicação postal tradicional, e em segundo, o intercâmbio com sujeitos da escola mineira.

Figuras 49, 50 e 51 - Registro da leitura das cartas na Escola Eurípedes Barsanulfo



Fonte: Comunidade Escolar Eurípedes Barsanulfo (2016)

Acredita-se que esse intercâmbio seja ainda mais simbólico quando considerado que ele oportunizou a conexão entre sujeitos que tiveram seu vínculo estabelecido por meio da escritora Carolina Maria de Jesus e, de certa forma, por meio da Literatura Afro-brasileira. Dada sua simbologia, acredita-se também que esse episódio tenha viabilizado a construção de uma aprendizagem significativa que fora vivenciada coletivamente pelos sujeitos de ambas as escolas.

Quanto ao desenvolvimento da atividade em Sacramento, deve-se relatar que a professora do 5º ano descreveu, em carta respondida à professora-pesquisadora, o contentamento sentido por toda a comunidade escolar pelo recebimento das correspondências, afirmando ter sido uma experiência igualmente rica para seus estudantes, como comprova o trecho da carta da professora.

Figura 52 - Trecho da carta da Professora da Escola Eurípedes Barsanulfo

Foi uma alegria receber sua carta. Toda a escola ficou muito feliz. As crianças ficaram motivadas e adoraram; tiveram alguma dificuldade em compreender devido a grafia das letras, auxiliiei na leitura de algumas, mas o interesse foi intenso.

Procurei distribuir uma carta para cada criança, mas algumas ficaram em duplos. Amos, discutimos e sei que aprenderam sobre o livro Quarto de Despejo e sobre a autora Carolina Maria de Jesus.

Todas as cartas foram respondidas e espero que seja possível que possam ser lidas pelos seus alunos também. As fotos irão por email.

Foi uma experiência rica para eles, pois ampliaram o conhecimento geográfico, cultural e literário.

Fonte: Elaborado pela Professora da Escola Eurípedes Barsanulfo (2016)

Os textos das crianças mineiras descreviam seus interesses, frequentes atividades realizadas na escola e, sem dúvida, a satisfação que tiveram em receber, ler e responder às cartas que foram enviadas. Alguns, inclusive, relataram o desejo de um dia ter a oportunidade de ler a obra de Carolina. Meigos e fraternos, os sujeitos da Escola Eurípedes Barsanulfo demonstraram muita desenvoltura na produção escrita, como ilustram as cartas abaixo:

Figura 53-Carta de Mariana e João³⁹, alunos do Eurípedes Barsanulfo

Yacaramanta, 08 de junho de 2016

Caro [redacted]

[redacted] e [redacted] nós ficamos muito felizes em ler a carta que você nos enviou sobre o livro Quarto de Despejo da Carolina Maria de Jesus. Nós não tivemos a oportunidade de ler o livro ainda.

Eu sou da Colégio Allan Kardec mãe da Escola Eurípedes Barsanulfo, quando eu estava no curso, depois do colégio eu trabalhei em cartas irregulares de trabalho, mais hoje eu funciono como uma garçonete na escola que estudamos, vamos aprender desde valores e valores: Brasil, cultura de oportunidades, dentro de uma perspectiva de trabalho, você tem que trabalhar com você mesmo, independente das diferenças, aprendemos a ser diferentes, solidários, trabalhando em uma perspectiva.

Espero que você tenha mais ideias sobre o livro de Carolina Maria de Jesus.

Fonte: Elaborado por Mariana e João (2016)

³⁹Adota-se nomes fictícios para a preservação da identidade.

Figura 54 - Carta de Carlos, aluno do Eurípedes Barsanulfo

Sacramento, 06 junho de 2016

Cara, amigo [redacted]

Cumprimentos da sua carta falando sobre Carolina Marcos de Jesus, sendo eu não ter a oportunidade de ler o livro "Quarto de Despejo", mas ainda pretendo lê-lo.

Eu estudo na Escola Eurípedes Barsanulfo, é uma escola muito iluminada e em cada ano, nessa escola tem um projeto. O projeto de 2016 é "Brasil, cheio de oportunidades".

Fonte: Elaborado por Carlos (2016)

Figura 55 - Cartas de Roberto e Mabel, alunos do Eurípedes Barsanulfo

Sacramento, 08 de junho de 2016

Cara amigo [redacted]

Eu me chamo [redacted] e estou escrevendo esta carta com meu amigo [redacted]

A Escola Eurípedes Barsanulfo trabalha a pedagogia do amor de Eurípedes.

Este ano estamos trabalhando o projeto "Brasil, cheio de oportunidades", aprendendo a fraternidade, o respeito, a solidariedade, a gentileza e a compreensão.

Ainda não tivemos a oportunidade de ler este livro, mas continue lendo sempre muitos livros, pois nos tornaremos mais cultos através da leitura.

Comença a Vila de Eurípedes e siga os ensinamentos dele, pois este espírito é nosso maior exemplo!

Um abraço!

Fonte: Elaborado por Roberto e Mabel (2016)

A confirmação da professora de que as cartas seriam postadas com brevidade promoveu a realização de uma etapa extra do projeto, pois entendeu-se que a experiência que seria proporcionada com a leitura das respostas das cartas deveria ser formalmente compartilhada com todos os sujeitos da pesquisa. Assim, foi solicitado à professora-regente mais um encontro com a turma e a décima segunda etapa foi planejada e executada.

A Etapa XII – Intercâmbio (APÊNDICE R) ocorreu logo após o recesso junino e contou com a emoção de muitos sujeitos pelo recebimento e leitura das cartas. A experiência possibilitou mais uma vivência inédita, para a maioria, em relação às práticas de leitura e escrita e, sem dúvida, oportunizou a conexão do conhecimento produzido na escola às experiências pessoais. A escolha, planejamento e execução das estratégias buscaram pontuar o vínculo estabelecido entre os sujeitos educacionais de Cachoeira e de Sacramento, criando uma simbologia que marcou aos sujeitos e docentes de ambas as unidades escolares.

Iniciou-se com a discussão das impressões e tarefas que foram desenvolvidas durante a culminância. Em seguida, a professora-pesquisadora compartilhou a carta que recebera, lendo-a para os sujeitos. Ansiosos, ela entregou a correspondência que fora endereçada a cada um e, imediatamente, eles as leram silenciosamente. O compartilhamento das leituras permitiu que os sujeitos assinalassem o que aprenderam com a realização da intervenção. As histórias descritas nos relatos do livro lido foram citadas, assim como informações sobre a autora. Questionados se a discussão sobre a importância da leitura e da escrita teria contribuído para o autoconhecimento, os sujeitos afirmam coletivamente que sim.

Quanto ao pertencimento e às relações etnicorraciais, indagou-se em que medida as discussões teriam contribuído e obteve-se respostas do tipo: “aprendi que os negros sempre lutaram” Fernanda/14; “e tem que continuar lutando” Renata/13; “tenho orgulho de ser assim [negro]” Vinícius/14; “Carolina é um exemplo pra gente” Carla/13; “não deixo que ninguém pise em mim” Rita/22; “todo dia eu falo sobre isso lá em casa [racismo]” Izabel/15.

Por fim, a professora-pesquisadora agradeceu pela oportunidade de ter aprendido tanto durante o processo, distribuiu doces e encerrou dizendo que já estava ansiosa para reiniciar. Abaixo, as imagens ilustram como se desenvolveu a extensão da proposta.

Figura 56 - Entrega das cartas

Fonte: Cláudio Silva da França (2016)

Figura 57 - Compartilhamento das cartas

Fonte: Milena Paixão da Silva (2016)

Diante de toda a análise apresentada, considera-se que os resultados obtidos com a aplicação dessa intervenção foram positivos. Desafios, comuns em qualquer processo pedagógico, foram vividos, mas o enfrentamento de cada um se deu pelo entendimento de que os desafios não podem paralisar as ações pedagógicas. Ao contrário, eles possibilitam o movimento, pois para a transposição de barreiras é necessária a busca de novos caminhos, e esse trabalho tentou mostrar uma dessas alternativas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem cada vez mais acumulado responsabilidades e atribuições. Com a desestruturação de muitas instituições sociais, dentre elas, a família, cabe à escola hoje não apenas instruir os sujeitos, mas literalmente educá-los. Nesse sentido a escola atual tem que estar em sintonia com as necessidades contemporâneas, isso inclui tanto promover a aprendizagem do conhecimento formal quanto tentar resgatar valores e princípios.

Essas novas demandas sociais trazem para a escola inúmeros problemas que muitas vezes, aparentemente, não estão ligados ao contexto pedagógico. Entretanto, se os problemas não estão apenas do lado de fora, a discussão tem que estar do lado de dentro dos limites de seus muros. É óbvio que apenas refletir e discutir não resolve os conflitos, mas é o primeiro passo dessa longa caminhada.

Conhecer a si e ou outro é, nesse contexto, um importante aspecto para se poder iniciar uma transformação social, a partir da tomada de consciência dos sujeitos. Sendo assim, a escola também deve promover abordagens sobre as identidades e os tipos de relações que são geradas pelo convívio dessas identidades. Para tanto, acredita-se que uma ferramenta em especial possa auxiliar nessa tarefa: a leitura do texto literário. Sendo plural, o texto literário marca a inter-relação entre diversos códigos e pode contribuir para a compreensão do mundo e de si.

Contudo, também não se pode lançar mão de qualquer texto literário, abordado de qualquer maneira. Quanto mais significados emergirem do texto, mais significativa poderá ser a aprendizagem. Na perspectiva deste trabalho apostou-se no texto literário afro-brasileiro para promover a conexão entre o conhecimento produzido nos espaços escolares e a vida, uma vez que ele estampa em suas páginas identidades de muitos sujeitos que estão dentro e fora da escola.

Propondo, então, uma abordagem diferenciada com o texto literário afro-brasileiro **Quarto de Despejo**: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus, buscou-se que a visão do sujeito sobre si próprio e sobre o outro pudesse ser ressignificada. Buscou-se também que ele compreendesse a importância da Literatura Afro-brasileira, sobretudo da obra abordada, e que percebesse o fundamento do texto literário como instrumento de empoderamento para si e para os seus.

Objetivou-se que preconceitos pudessem ser vencidos e que os relatos da escritora, dos entrevistados e dos demais colegas ampliassem conhecimentos. Diante das discussões

desenvolvidas pontuou-se ações positivas que, sem dúvida, contribuem para o fortalecimento da autoestima.

A aplicação da proposta oportunizou experiências significativas. A voz de Carolina Maria de Jesus ecoou por meio dos seus relatos detalhados e emocionantes, construídos por uma linguagem vibrante e rica. Outras vozes se uniram a dela. Dispostos a refletir sobre as demandas abordadas, os sujeitos educacionais viram em Carolina um exemplo a ser seguido. Compreenderam e vivenciaram marcadamente a importância da leitura e da escrita, sobretudo, para indivíduos socialmente excluídos.

A voz de Carolina também oportunizou a reflexão tanto sobre pertencimento quanto sobre relações étnicorraciais. Identidades étnicas foram (re)afirmadas e a valorização dessas identidades discutidas. Pontuou-se a necessidade de se compreender que sendo os discursos fundamentados em ambivalências de saber/poder, assumir/negar, dominar/resistir etc., as relações entre os grupos distintos tendem a ser fonte de conflito, pois na circularidade das ambivalências os interesses se opõem.

Dessa forma, a elevação da autoestima, o fortalecimento e a valorização identitária precisa fazer parte dos objetivos da escola. Para promoção desses aspectos apostou-se na leitura e estudo do texto literário afro-brasileiro como ferramenta de empoderamento, desenvolvendo a tomada de consciência e a força para manter e propagar resistências implícitas e explícitas.

Obviamente que se trata de uma caminhada repleta de desafios. No entanto, o enfrentamento deles oportuniza o exercício da criatividade e do dinamismo já que muitas vezes é necessário percorrer trilhas alternativas. Essas trilhas ajudaram aplicação efetiva da proposta e no alcance dos resultados obtidos. Contudo, findado o percurso desse longo trajeto, o que se pode concluir?

Conclui-se que, seguramente a leitura literária realizada por meio de um trabalho diferenciado possibilita uma rotina pedagógica também diferenciada. Esse aspecto contribui tanto para a manutenção da leitura quanto das discussões que ela promove, além de auxiliar na efetiva execução de tarefas. Conclui-se também que aprendizagens foram construídas e que algumas delas, aquelas que conectaram o conhecimento escolar à vida dos sujeitos, foram significativas. E sobre o empoderamento?

Acredita-se que as leituras e discussões propostas tenham oportunizado a reflexão do sujeito sobre a forma que ele vê a si e ao outro. Enquanto sujeito socialmente consciente, a voz empoderada de Carolina e as discussões desenvolvidas com base no pertencimento

etnicorracial oportunizaram aos sujeitos a compreensão significativa do que é ‘ser negro’, inserido no atual contexto histórico e social.

Diante disso, acredita-se que a tomada de consciência e a disposição para a resistência pôde ser iniciada e/ou desenvolvida durante a proposta uma vez que houve a promoção de um trabalho diferenciado com a leitura literária do texto afro-brasileiro e discussões que circularam sobre a importância da leitura e da escrita e sobre as relações etnicorraciais com base no pertencimento. Essa promoção já se configura como um grande passo frente à efetivação do empoderamento. E serão as atitudes assumidas pelos sujeitos a partir desse ponto que retratarão empoderamento que se mantém em construção.

Não se pode deixar de ressaltar também a criação e manutenção do produto final, construído concomitantemente com a pesquisa. O site disponibilizado em rede permite que as discussões propostas possam ser ampliadas, proporcionando o efetivo atendimento a Lei 10.639/2003. Oportunizando o estudo da história e cultura por meio das diferenciadas vozes que ecoam dos textos literários afro-brasileiros, a ferramenta intervém na formação escolar e marca uma agenda política nos espaços escolares que, sendo cumprida, contribuirá para a prática da leitura literária e para o fortalecimento e valorização de identidades relacionadas ao pertencimento etnicorracial.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada, literatura e leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.
- AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.
- BAKTHIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BARCELLO, Sérgio. **Aproximações: teorias contemporâneas da literatura, identidades e diário**. *Revista de Estudos Literários*, nº 9, 2007. p. 44- 56. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/24800/18181>>. Acesso em: 24 set. 2016.
- BERND, Zilá. **Literatura e identidade nacional**. Porto Alegre: UFRGS, 1992.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. p. 105-128.
- KLEMZ, Laura. **Quarto de Despejo: a peça**. Blog. Blogdoim. Disponível em: <<http://www.blogdoims.com.br/ims/quarto-de-despejo-a-peca-por-elvia-bezerra-julia-menezes-e-laura-klemz>>. Acesso em: 18 de ago. 2015.
- BLOG. **Profliterafro**. Disponível em: <<http://profliterafro.com/>>. Acesso em: 04 mai. de 2016.
- BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BRANCO, António. Da “leitura literária escolar” à “leitura escolar de/da literatura”: poder e participação. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.) **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2008.
- BRASIL, **Lei nº 4.024 de diretrizes e base da educação**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: fev. 2015.
- BRASIL, **Lei nº 9394 de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 ago. 2016.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: mai. 2015.
- BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial: Brasília, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: jul. 2015.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer nº 003**. Atende aos propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamenta a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003. Relatora: Petronilha Beatriz

Gonçalves e Silva. Diário Oficial: Brasília, 15 de maio de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: jul. 2015.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: UFMG, 2012.

_____. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.) **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

DICIONÁRIO OXFORD. Disponível em: <<http://www.wordreference.com/enpt/oxford>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

DIJK, Teun A. van. **Discurso e poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

DIONÍSIO, Maria. Literatura, leitura e escola: uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.) **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DUARTE, Eduardo. Entre Orfeu e Exu, a afrodescendência toma a palavra. In: DUARTE, Eduardo (Org.) **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. Vol. 1. Belo Horizonte: UFMG, 2014. V.1 a.

DUARTE, Eduardo (coord.) **Literatura Afro-Brasileira: 100 autores do século XVIII ao XXI**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014. b.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 1-24.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe: um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.) **Representações Performáticas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007, p 16-21. Disponível em: <<http://nossaescrivencia.blogspot.com.br/2012/08/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos.html>>. Acesso em: 30 mar.2016.

FANON, Franz. **Pele negra, máscara branca**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIA, Amanda Crispim. **Escrevivências, as lembranças afrofemininas como um lugar de memória**: Carolina de Jesus, Conceição Evaristo e Geni Guimarães. 2013, 114 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H., RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249. Disponível em: <<http://www.uesb.br/eventos/pensarcomfoucault/leituras/o-sujeito-e-o-poder.pdf>>. Acesso em: jan. 2016.

_____. **A ordem do discurso**. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, língua e poder**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Edições 34, 1996. V. 1.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 2. São Paulo: Ática, 1995.

_____. “Vedete da Favela”. Disponível em: <<http://profliterario.weebly.com/>>. Acesso em: fev.2016.

JÚNIOR, Reynaldo Mauá. **Planejamento escolar**: um estudo a partir de produções acadêmicas (1961 – 2005). Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, 2007. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/junior_rm_dr_mar.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

KINNEY, Jeff. **Diário de um banana**. São Paulo: Vergara & Riba, 2008.

KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Org.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

LAJOLO, Marisa. Carolina Maria de Jesus. In: DUARTE, Eduardo (org.) **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. Belo Horizonte: UFMG, 2014. V.1.

LOPES, Elisângela Aparecida. **A importância da leitura e da escrita para Carolina Maria de Jesus**: uma análise do seu Quarto de despejo. (UFMG) Disponível em: <<http://150.164.100.248/literafro/data1/autores/40/carolinacritica02.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. Tese (Doutorado) – Pontífca Universidade Católica de São Paulo. Disponível em:

<http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/fernanda_liberali.pdf>. Acesso em: 23 set. 2016.

LORIO, Cecília. Algumas considerações sobre estratégias de empoderamento e de direitos. In: ROMANO, Jorge O.; ANTUNES, Marta (Org.). **Empoderamento e direitos no combate à pobreza**. Rio de Janeiro: ActionAid Brasil, 2002. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/6580929-Empoderamento-e-direitos-no-combate-a-pobreza.html>>. Acesso em: jan. 2016.

MARTINS, Araci; VERSIANI, Zélia. Leituras literárias: discursos transitivos. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.) **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2008.

MINKA, Jamu. “Identidade”. Disponível em: <<http://150.164.100.248/literafro/data1/autores/78/textosseleccionados1.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2015.

_____. “Periferias”. Disponível em: <<http://150.164.100.248/literafro/data1/autores/78/textosseleccionados1.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2015.

NOGUEIRA, Nildo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. São Paulo: Érica, 2001.

OLIVEIRA, Maria; SANTOS, Ivoneide; TINOCO, Glícia. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed. Rio Grande do Norte: EDUFRN, 2014.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In PAIVA, Aparecida et. al. (Org.) **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Letramento Literário: por vielas e alamedas. **Revista da FAGED**, nº 05, 2001. p. 117-125. Disponível em <<http://www.portalseer.ufba.br>>. Acesso em: mai. 2015.

PERPÉTUA. Elzira Divina. **Aquém do Quarto de despejo: a palavra de Carolina Maria de Jesus nos manuscritos de seu diário**. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, nº 22. Brasília, janeiro/junho de 2003, p. 63-83.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/1sf.pdf>>. Acesso em: out. 2015.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Carolina Maria de Jesus: uma escritora improvável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011. Disponível em:
<<https://drive.google.com/file/d/0B2a3UynNKV2CMnNqU2RLWWtXVm8/view>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

SCHIAVO, Marcio Ruiz. **Glossário Social**. Disponível em:
<<http://www.comunicarte.com.br/glossario-social.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2016.

SILVA, Rosemere Ferreira da. **Trajatórias de dois intelectuais negros brasileiros**: Abdias Nascimento e Milton Santos. 2010. 233f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em:
<<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8585/1/Silva.pdf>> Acesso em: jan. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOUSA, Germana. **Carolina Maria de Jesus**: o estranho diário de uma escritora vira lata. Belo Horizonte: Vinhedo, 2012.

_____. Memória, autobiografia e diário íntimo: Carolina Maria de Jesus: escrita íntima e narrativa da vida. In: Hermenegildo Bastos; Adriana de F. B. Araújo (Org.). **Teoria e prática da crítica literária dialética**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2011, p. 86-108.

SOUZA, Florentina da Silva. **Afro-descendência em cadernos negros e jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VÍDEO. “**Carolina Maria de Jesus**: heróis de todo o mundo”. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=mLkJy86VU84>>. Acesso em: 17 ago. 2015.

VÍDEO. “**Sobre o preconceito linguístico, linguistas e a língua que falamos**”. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=EbBJ_XUW1Dc>. Acesso em: 27 nov. 2015.

VÍDEO. “**Experimento revela que o racismo é muito mais forte do que pensamos**”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Sq4z2Vq2K1w>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

VÍDEO. “**Poética da diáspora**”. Elena Pajaro Peres (pós-doutoranda no Instituto de Estudos Brasileiros – USP) – historiadora. Pesquisa Fapesp. 24 jun. 2015.

WALTY, Ivete. Literatura e escola: antilições. In: EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana; MACHADO, Maria Zélia. **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**- v. 5, n. 1. p. 9-20, jan./jun. 2009.

APÊNDICE A – DECLARAÇÃO DA ESCOLA

SERVIÇO PÚBLICO ESTADUAL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
COLÉGIO ESTADUAL DA CACHOEIRA

TEL/FAX. (75) 3425-1619/2266
Entidade Mantenedora: Governo do Estado - Decreto nº 15.837 D.O. de 29/08/54
Autorizado pela Resolução nº 359 D.O. 06/07/77 Código nº 33715
CACHOEIRA – BAHIA

**DECLARAÇÃO**

Declaro para os devidos fins que o projeto de pesquisa de título “A voz e o poder do texto literário afro-brasileiro: uma proposta de intervenção pedagógica para o ensino fundamental com a obra Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus”, sob responsabilidade da professora-pesquisadora Milena Paixão da Silva foi aplicado na turma do 9º ano A do Colégio Estadual da Cachoeira. Declaro também ter ciência da vinculação do nome da escola ao texto da pesquisa.

Por ser esta expressão da verdade, firmo a presente.

Cachoeira, 04 de outubro de 2016.


Fábio Santos Macedo
Diretor
Aut. 264.02.2016/NRE21
Port. 549/2016 D.O. 30/01/2016

APÊNDICE B – PLANO DE AULA Nº 01

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
 Universidade do Estado da Bahia 
Instituição Coparticipante: Colégio Estadual da Cachoeira
Professora-Pesquisadora: Milena Paixão da Silva
Série/Ano: 9º A Turno: Matutino Duração das aulas: 100 min
Data: 19 de abril de 2016
ETAPA
Etapa I – <u>Perfil de Experiência de Leitura</u>
OBJETIVOS
Apresentar a proposta do projeto de intervenção; Traçar o perfil de experiência de leitura literária.
CONTEÚDO
Leitura e interpretação textual
METODOLOGIA DE ENSINO
Exposição oral para a apresentação do projeto; Aplicação do questionário ‘Perfil de Experiência de Leitura’; Leitura e discussão dos textos poéticos selecionados; Produção escrita: registro do momento mais significativo da aula.
AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM
Realização do questionário; Participação nas discussões; Realização dos registros.

RECURSOS NECESSÁRIOS

Cópias impressas do questionário;
Painel com os poemas *Identidade* e *Periferias* do escritor afro-brasileiro Jamu Minka;
Papel colorido.

REFERÊNCIAS

Textos poéticos do escritor afro-brasileiro Jamu Minka. Disponível em:
<<http://150.164.100.248/literafro/data1/autores/78/textosselecionados1.pdf>>.

APÊNDICE C – PERFIL DE EXPERIÊNCIA DE LEITURA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO			
Universidade do Estado da Bahia Departamento de Ciências Humanas – Campus V Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS Instituição Coparticipante: Colégio Estadual da Cachoeira Professora-Pesquisadora: Milena Paixão da Silva Série/Ano: Turma: Turno: Data:			

‘Perfil de Experiência de Leitura’

1. Nome: _____ Idade: _____
2. Localidade onde mora: _____
3. Você considera-se de qual raça/cor?

a) <input type="checkbox"/> Parda	d) <input type="checkbox"/> Negra
b) <input type="checkbox"/> Branca	e) <input type="checkbox"/> Indígena
c) <input type="checkbox"/> Amarela	f) <input type="checkbox"/> Não sei responder
4. Qual o motivo da sua resposta no item anterior? Pode escolher mais de uma opção.

a) <input type="checkbox"/> Devido as suas características físicas
b) <input type="checkbox"/> Devido às características dos seus pais e/ou familiares
c) <input type="checkbox"/> Devido a identificação que consta em sua certidão de nascimento
5. A sociedade brasileira é constituída de diferentes grupos etnicorraciais. Em sua opinião, a relação entre esses grupos é...

a) <input type="checkbox"/> Harmônica, porque todos são iguais
b) <input type="checkbox"/> Conflituosa, porque nem todos têm as mesmas oportunidades
c) <input type="checkbox"/> Normal, porque todos vivem bem uns com os outros
d) <input type="checkbox"/> Não sei responder
e) <input type="checkbox"/> Não conheço o significado da palavra <u>eticorracial</u>
6. Você tem afinidade com a disciplina de Língua Portuguesa? Especifique:

a) <input type="checkbox"/> Não tenho	c) <input type="checkbox"/> Tenho, mas pouca
b) <input type="checkbox"/> Não sei dizer	d) <input type="checkbox"/> Sim, tenho afinidade
7. Qual tipo de aula você mais gosta? Pode escolher mais de uma opção.

a) <input type="checkbox"/> Expositiva	c) <input type="checkbox"/> Aula de leitura
b) <input type="checkbox"/> Aula de campo	d) <input type="checkbox"/> Debates
8. Tirando as tarefas escolares, quanto você acredita que ler e escreve diariamente?

a) <input type="checkbox"/> Nada	b) <input type="checkbox"/> Pouco	c) <input type="checkbox"/> Muito
----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------

9. Quais dessas atividades você mais realiza em seu tempo livre? Pode escolher mais de uma opção.
- a) () Redes Sociais
b) () Jogos *online*
c) () Esporte
- d) () Leitura
e) () Televisão
f) Outro _____
10. Dos gêneros textuais abaixo, qual(is) mais lhe agrada(m)?
- a) () Conto
b) () História em Quadrinhos
c) () Romance
- d) () Poesia
e) () Diário
f) Outros _____
11. Quantos livros você leu no ano passado?
- a) () 0 b) () 1
- Qual? _____
- c) () 2 ou mais
- Quais? _____
12. Quantos livros você acredita que já leu em toda sua vida?
- a) () Menos que 5
b) () Entre 5 e 10
- c) () Entre 10 e 15
d) Outros _____
13. Você já escreveu ou escreve diário?
- a) () Sim
b) () Não
14. Você gosta de Literatura?
- a) () Sim b) () Não c) () Não sei dizer
15. Você já ouviu falar em Literatura Afro-brasileira?
- a) () Sim b) () Não
16. Qual(is) autor(es) de literatura você se recorda nesse momento?
- _____
17. Em sua opinião, a leitura e a escrita são importantes para as pessoas?
- a) () Sim b) () Não
18. Você geralmente utiliza a internet para... Pode escolher mais de uma opção.
- a) () Acessar redes sociais
b) () Jogar *online*
c) () Fazer pesquisas escolares
- d) () Assistir a vídeos
e) () Ler textos
f) () Navegar pelos sites
19. Geralmente você acessa a internet...
- a) () Não acesso
b) () Pelo celular
c) () Na escola
- d) () Em casa
e) () Na lan-house

APÊNDICE D – PLANO DE AULA Nº 02

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;">  Universidade do Estado da Bahia  </div> <p style="text-align: center;">Instituição Coparticipante: Colégio Estadual da Cachoeira</p> <p style="text-align: center;">Professora-Pesquisadora: Milena Paixão da Silva</p> <p style="text-align: center;">Série/Ano: 9º A Turno: Matutino Duração das aulas: 100 min</p> <p style="text-align: center;">Data: 26 de abril de 2016</p>
ETAPA
<p>Etapa II – <u>Encontrando o Tesouro</u></p>
OBJETIVOS
<p>Participar da busca ao material disponibilizado;</p> <p>Receber cópia da obra selecionada;</p> <p>Ler prefácio da obra;</p> <p>Participar das discussões permitidas pelo texto.</p>
CONTEÚDO
<p>Localização geográfica de espaços físicos da unidade escolar;</p> <p>Leitura e interpretação textual.</p>
METODOLOGIA DE ENSINO
<p>Organização dos grupos participantes da dinâmica ‘Caça ao Tesouro’;</p> <p>Orientação para a dinâmica, auxiliando nas possíveis dificuldades;</p> <p>Distribuição das cópias da obra;</p> <p>Leitura e discussão do prefácio da obra;</p> <p>Produção escrita: registro do momento mais significativo da aula.</p>
AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM
<p>Participação na dinâmica ‘Caça ao Tesouro’;</p> <p>Participação nas discussões;</p> <p>Realização de registros.</p>

RECURSOS NECESSÁRIOS

Biblioteca;

Envelopes coloridos contendo dicas para a realização da caça ao tesouro;

Baú;

Cópias da obra selecionada;

Doces e bombons.

REFERÊNCIAS

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 2ª São Paulo: Ática, 1995.

APÊNDICE E– PLANO DE AULA Nº 03

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
 Universidade do Estado da Bahia  <p style="margin-top: 10px;">Instituição Coparticipante: Colégio Estadual da Cachoeira</p> <p style="margin-top: 5px;">Professora-Pesquisadora: Milena Paixão da Silva</p> <p style="margin-top: 5px;">Série/Ano: 9º A Turno: Matutino Duração das aulas: 100 min</p> <p style="margin-top: 5px;">Data: 27 de abril de 2016</p>
ETAPA
Etapa III – <u>Conhecendo Carolina</u>
OBJETIVOS
<p>Correlacionar a imagens de sujeitos negros e/ou afrodescendentes às profissões que exercem;</p> <p>Discutir sobre a construção e propagação de estereótipos relacionados às identidades negras e afrodescendentes;</p> <p>Conhecer a trajetória de vida de Carolina Maria de Jesus;</p> <p>Executar distintas tarefas para a realização de entrevista;</p> <p>Preparar campanha de coleta de material para reciclagem;</p> <p>Ler relatos da obra;</p> <p>Participar das discussões permitidas pela leitura do texto.</p>
CONTEÚDO
<p>Trajетória de vida de Carolina Maria de Jesus;</p> <p>Leitura e interpretação textual.</p>
METODOLOGIA DE ENSINO
<p>Realização da dinâmica ‘Profissões’;</p> <p>Exposição dialogada sobre a formação e a manutenção dos estereótipos etnicorraciais na sociedade;</p> <p>Exibição do vídeo <i>Carolina Maria de Jesus: Heróis de Todo Mundo</i>;</p> <p>Discussão das informações apresentadas no vídeo;</p>

Organização dos grupos para a execução das tarefas que visam à recepção do convidado para a entrevista, tais como: perguntas para o convidado, solicitação de equipamento de filmagem, leitura de relatos, produção de painel;
Leitura e discussão de relatos da obra.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Participação na dinâmica 'Profissões';
Participação nas discussões;
Realização das tarefas propostas para os grupos.

RECURSOS NECESSÁRIOS

Painel com imagens de sujeitos negros e/ou afrodescendentes, públicos ou anônimos e suas respectivas profissões;
Vídeo *Carolina Maria de Jesus: Heróis de Todo Mundo*;
Cartolina;
Canetas coloridas;
Cópias disponibilizadas da obra estudada.

REFERÊNCIAS

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 2ª São Paulo: Ática, 1995.
Vídeo *Carolina Maria de Jesus: Heróis de Todo Mundo*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mLkJy86VU84>>.

APÊNDICE F– PLANO DE AULA Nº 04

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
 Universidade do Estado da Bahia 
Instituição Coparticipante: Colégio Estadual da Cachoeira
Professora-Pesquisadora: Milena Paixão da Silva
Série/Ano: 9º A Turno: Matutino Duração das aulas: 100 min
Data: 04 de maio de 2016
ETAPA
Etapa IV – <u>Meu Diário</u>
OBJETIVOS
Estudar características e funções do gênero diário; Realizar entrevista com convidado, traçando paralelo entre as trajetórias de vida dele e de Carolina Maria de Jesus; Executar as tarefas projetadas para a entrevista; Personalizar as capas dos diários; Iniciar campanha de coleta de material para reciclagem; Ler relatos da obra, participando das discussões desenvolvidas; Produzir registro.
CONTEÚDO
Trajetória de vida do entrevistado; Gênero diário; Leitura e interpretação textual.
METODOLOGIA DE ENSINO
Visitação ao diário virtual ‘Blogdoims’ para motivação do estudo do gênero; Leitura de alguns trechos da obra <i>Diário de um Banana</i> , de Jeff Kinney; Estudo do gênero diário; Distribuição de diários; Personalização das capas dos diários;

Realização da entrevista, executando as tarefas projetadas;
 Abertura oficial da campanha de coleta de material para reciclagem;
 Leitura e discussão de relatos da obra, intercaladas pelas perguntas/respostas;
 Orientação para o registro nos diários como atividade extraclasse.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Execução das tarefas projetadas;
 Participação nas leituras e discussões;
 Realização da confecção das capas dos diários.
 Produção de registros

RECURSOS NECESSÁRIOS

Laboratório de informática e computadores com acesso à rede;
 Cópias de trechos do livro *Diário de um Banana*;
 Diários para distribuição;
 Materiais para produção artística, tais como: retalhos de tecido, papéis, cola, hidrocor, folhas de E.V.A., botões, lantejoulas, adesivos, etc.
 Equipamento de registro fotográfico;
 Texto para a divulgação da campanha de coleta de material para a reciclagem.

REFERÊNCIAS

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 2ª São Paulo: Ática, 1995.
 Blog: BLOGDOIMS Disponível em: <<http://www.blogdoims.com.br/ims/quarto-de-despejo-a-peca-por-elvia-bezerra-julia-menezes-e-laura-klemz>>.
 KINNEY, Jeff. **Diário de um banana**. São Paulo: Vergara & Riba, 2008.

APÊNDICE G – PLANO DE AULA Nº 05

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
 Universidade do Estado da Bahia 
Instituição Coparticipante: Colégio Estadual da Cachoeira
Professora-Pesquisadora: Milena Paixão da Silva
Série/Ano: 9º A Turno: Matutino Duração das aulas: 100 min
Data: 11 de maio de 2016

ETAPA
Etapa V – <u>Cotidianos</u>

OBJETIVOS
<p>Entender os espaços periféricos como produtores de cultura, arte e literatura;</p> <p>Ler relatos da obra;</p> <p>Participar das discussões permitidas pela leitura do texto;</p> <p>Estabelecer paralelos a cerca de possíveis proximidades e diferenças entre distintas áreas habitacionais assim como seus moradores.</p>

CONTEÚDO
<p>Leitura e interpretação textual;</p> <p>Manifestações culturais e artísticas da comunidade.</p>

METODOLOGIA DE ENSINO
<p>Leitura voluntária dos registros da aula anterior;</p> <p>Realização da dinâmica ‘Condomínios’;</p> <p>Exposição dialogada sobre a compreensão de áreas periféricas como espaço de produção cultural, artística e literária;</p> <p>Audição e discussão da música <i>Vedete da Favela</i>, de Carolina Maria de Jesus;</p> <p>Leitura e discussão de trechos da obra;</p> <p>Registro nos diários das manifestações identitárias da comunidade e das aprendizagens da aula.</p>

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Participação na dinâmica ‘Condomínios’;
Participação nas leituras e discussões;
Produção dos registros.

RECURSOS NECESSÁRIOS

Recortes de textos publicitários de condomínios habitacionais;
Papel colorido;
Dispositivo com arquivo da canção Vedete da favela;
Equipamento de áudio para a reprodução da canção;
Cópias da obra;
Diários.

REFERÊNCIAS

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 2ª São Paulo: Ática, 1995.
Canção Vedete da Favela. Disponível em: <http://profliterario.weebly.com/>

APÊNDICE H– PLANO DE AULA Nº 06

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
 Universidade do Estado da Bahia 
Instituição Coparticipante: Colégio Estadual da Cachoeira
Professora-Pesquisadora: Milena Paixão da Silva
Série/Ano: 9ªA Turno: Matutino Duração das aulas:100 minutos
Data: 18 de maio de 2016

ETAPA
Etapa VI – <u>Colecionando Palavras</u>

OBJETIVOS
<p>Discutir a importância da leitura e da escrita para os indivíduos, sobretudo, aqueles socialmente excluídos;</p> <p>Discutir as características da linguagem de Carolina;</p> <p>Ler relatos da obra;</p> <p>Participar das discussões permitidas pela leitura do texto.</p>

CONTEÚDO
<p>Preconceito linguístico;</p> <p>Leitura e interpretação textual.</p>

METODOLOGIA DE ENSINO
<p>Leitura voluntária dos registros produzidos;</p> <p>Realização da dinâmica ‘Coleta Seletiva de Palavras’ que consiste no agrupamento de palavras destacadas do texto em distintos baldes: ‘Rebuscamento’ e ‘Equívoco’;</p> <p>Discussão das características da linguagem escrita caroliniana;</p> <p>Exibição do vídeo <i>Sobre o preconceito linguístico, linguistas e a língua que falamos</i>;</p> <p>Leitura e discussão de trechos da obra;</p> <p>Indicação de leitura de trechos da obra como atividade extraclasse, orientando para o destaque de passagens poéticas.</p>

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Participação na dinâmica ‘Coleta Seletiva de Palavras’;
Participação nas leituras e discussões.

RECURSOS NECESSÁRIOS

Baldes coletores;
Tiras de papel;
Cópias da obra estudada;
Vídeo *Sobre o preconceito linguístico, linguistas e a língua que falamos*;
Datashow;
Diários.

REFERÊNCIAS

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 2ª São Paulo: Ática, 1995.

Vídeo *o preconceito linguístico, linguistas e a língua que falamos*. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=EbbJ_XUW1Dc>

APÊNDICE I– PLANO DE AULA Nº 07

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
 Universidade do Estado da Bahia  <p style="margin: 5px 0;">Instituição Coparticipante: Colégio Estadual da Cachoeira</p> <p style="margin: 5px 0;">Professora-Pesquisadora: Milena Paixão da Silva</p> <p style="margin: 5px 0;">Série/Ano:9ªA Turno: Matutino Duração das aulas:100 minutos</p> <p style="margin: 5px 0;">Data: 23 de maio de 2016</p>
ETAPA
Etapa VII – <u>Relações Etnicorraciais</u>
OBJETIVOS
<p>Discutir formação identitária e às tensões nas relações etnicorraciais;</p> <p>Realizar ‘Teste das Bonecas’;</p> <p>Refletir sobre o contexto histórico, político e social da obra em estudo;</p> <p>Ler relatos da obra;</p> <p>Participar das discussões permitidas pela leitura do texto;</p> <p>Registrar aprendizagens no diário.</p>
CONTEÚDO
<p>Formação identitária brasileira;</p> <p>As tensões nas relações etnicorraciais;</p> <p>Leitura e interpretação textual.</p>
METODOLOGIA DE ENSINO
<p>Leitura das passagens poéticas destacadas no texto, discutindo essa característica na linguagem da obra estudada;</p> <p>Registro dessas passagens no diário;</p> <p>Realização da dinâmica ‘Teste das Bonecas’;</p> <p>Exposição dialogada sobre a formação identitária brasileira;</p> <p>Exposição dialogada sobre a formação e a manutenção do racismo na sociedade;</p> <p>Exibição do vídeo <i>Experimento revela que o racismo é mais forte do que todos pensam</i>;</p>

Exposição dialogada do historiador Cláudio da França, discutindo o contexto histórico, político e social de produção da obra de Carolina;

Leitura e discussão de trechos da obra;

Reorganização dos grupos para a execução das tarefas que visam à recepção do convidado para o encontro seguinte, tais como: perguntas para o convidado, solicitação de equipamento de filmagem, leitura de relatos;

Orientação para o registro nos diários das aprendizagens da aula como atividade extraclasse.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Participação na dinâmica ‘Testes das Bonecas’;

Participação na exposição dialogada do convidado;

Participação nas leituras e discussões;

Realização da produção textual.

RECURSOS NECESSÁRIOS

Cópias da obra estudada;

Diários;

Duas bonecas com traços físicos que representem grupos etnicorraciais, negros e/ou afrodescendentes e brancos;

Material impresso para a resolução individualizada das respostas às perguntas do teste;

Vídeo *Experimento revela que o racismo é mais forte do que todos pensam*;

Datashow.

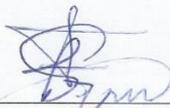
REFERÊNCIAS

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 2ª São Paulo: Ática, 1995.

Vídeo *Experimento revela que o racismo é mais forte do que todos pensam*. Disponível em: <Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Sq4z2Vq2K1w>>.>

APÊNDICE J – DECLARAÇÃO**DECLARAÇÃO**

Eu, Cláudio Silva da França, declaro para os devidos fins que participei do projeto de pesquisa de título “A voz e o poder do texto literário afro-brasileiro: uma proposta de intervenção pedagógica para o ensino fundamental com a obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus”, sob responsabilidade da professora-pesquisadora Milena Paixão da Silva e aplicado no Colégio Estadual da Cachoeira. Declaro também que autorizo a citação do meu nome no texto da pesquisa.



Assinatura

APÊNDICE K– PLANO DE AULA Nº 08

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
 Universidade do Estado da Bahia 
Instituição Coparticipante: Colégio Estadual da Cachoeira
Professora-Pesquisadora: Milena Paixão da Silva
Série/Ano: 9ªA Turno: Matutino Duração das aulas:100 minutos
Data: 24 de maio de 2016
ETAPA
Etapa VIII - <u>Trocando Experiências</u>
OBJETIVOS
<p>Compartilhar vivências entre alunos e ex-alunos da escola sobre a importância da leitura e da escrita;</p> <p>Ler relatos da obra;</p> <p>Participar das discussões permitidas pela leitura do texto;</p> <p>Registrar aprendizagens no diário.</p>
CONTEÚDO
<p>Importância da leitura e da escrita para os sujeitos;</p> <p>Leitura e interpretação textual.</p>
METODOLOGIA DE ENSINO
<p>Leitura voluntária dos textos registros nos diários;</p> <p>Exposição dialogada do convidado que relatará suas experiências com a prática da escrita e publicação de livro;</p> <p>Leitura e discussão de relatos da obra, intercalado pelas exposições do convidado;</p> <p>Organização dos grupos e das tarefas a serem realizadas para a culminância;</p> <p>Orientação para o registro nos diários das aprendizagens da aula como atividade extraclasse.</p>

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Participação na exposição dialogada;
Participação nas leituras e discussões;
Execução das tarefas projetadas;
Produção de registro.

RECURSOS NECESSÁRIOS

Cópias da obra em estudo;
Diários;
Doces e bombons.

REFERÊNCIAS

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 2ª São Paulo: Ática, 1995.

APÊNDICE L– PLANO DE AULA Nº 09

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
 Universidade do Estado da Bahia  <p style="margin-top: 10px;">Instituição Coparticipante: Colégio Estadual da Cachoeira</p> <p style="margin-top: 5px;">Professora-Pesquisadora: Milena Paixão da Silva</p> <p style="margin-top: 5px;">Série/Ano: 9ªA Turno: Matutino Duração das aulas:150 minutos</p> <p style="margin-top: 5px;">Data: 25 de maio de 2016</p>
ETAPA
Etapa IX – <u>Palavras Postadas</u>
OBJETIVOS
<p>Produzir e postar cartas pessoais;</p> <p>Obter informação sobre a instituição onde Carolina estudou;</p> <p>Ler e discutir relatos da obra estudada.</p>
CONTEÚDO
<p>Gênero carta pessoal;</p> <p>Leitura e interpretação textual.</p>
METODOLOGIA DE ENSINO
<p>Leitura voluntária dos registros da aula anterior;</p> <p>Exposição das informações sobre o Colégio Allan Kardec, atual Eurípedes Barsanulfo, localizado em Sacramento/MG;</p> <p>Disponibilização de cartas pessoais, explicando características e funções do gênero;</p> <p>Produção, nos diários, de cartas endereçadas à comunidade escolar Eurípedes Barsanulfo;</p> <p>Correção textual;</p> <p>Transcrição das cartas em papel pautado;</p> <p>Preenchimento dos envelopes;</p> <p>Indicação da leitura de relatos como atividade extraclasse;</p> <p>Postagem das cartas na agência dos Correios.</p>

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Participação nas discussões;
Produção das cartas.

RECURSOS NECESSÁRIOS

Diários;
Painel com fotos do Colégio Allan Kardec, atual Eurípedes Barsanulfo;
Cartas pessoais;
Papel pautado;
Envelopes de carta;
Selos.

REFERÊNCIAS

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 2ª São Paulo: Ática, 1995

APÊNDICE M– PLANO DE AULA Nº 10

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
 Universidade do Estado da Bahia 
Instituição Coparticipante: Colégio Estadual da Cachoeira
Professora-Pesquisadora: Milena Paixão da Silva
Série/Ano: 9ªA Turno: Matutino Duração das aulas:100 minutos
Data: 31 de maio de 2016
ETAPA
Etapa X – <u>Socializando</u>
OBJETIVOS
Compartilhar as produções textuais realizadas; Compartilhar aprendizagens construídas; Organizar as tarefas para a culminância.
CONTEÚDO
Leitura e interpretação textual.
METODOLOGIA DE ENSINO
Organização espacial do grupo em semicírculo; Distribuição de tiras de papel em que conste, palavra por palavra, a citação de Audálio Dantas analisada na Etapa II – <u>Encontrando o Tesouro</u> ; Escolha de um registro do diário para o compartilhamento, em concomitância com a montagem da citação no painel; Discussão dos registros lidos e da citação de Dantas; Agrupamento das equipes para a discussão e ensaio das tarefas a serem realizadas na culminância.
AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM
Participação no compartilhamento dos registros realizados e das aprendizagens construídas; Participação na montagem do painel; Participação nas discussões e ensaios das tarefas a serem realizadas na culminância.

RECURSOS NECESSÁRIOS

Diários;

Painel;

Citação organizada em tiras de papel;

Materiais para a realização dos trabalhos que serão expostos na culminância, tais como: papéis, cola, fita adesiva, piloto, corda, prendedores, baldes, régua, fotografias, imagens, etc.

REFERÊNCIAS

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 2ª São Paulo: Ática, 1995.

APÊNDICE N – PLANO DE AULA Nº 11

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
 Universidade do Estado da Bahia 
Instituição Coparticipante: Colégio Estadual da Cachoeira
Professora-Pesquisadora: Milena Paixão da Silva
Série/Ano: 9ªA Turno: Matutino Duração das aulas: 250 minutos
Data: 14 de junho de 2016
ETAPA
Etapa XI – <u>Memorial Quarto de Despejo</u>
OBJETIVOS
Compartilhar aprendizagens construídas e textos produzidos.
CONTEÚDO
A importância da leitura e da escrita; As tensões nas relações etnicorraciais; A literatura Afro-Brasileira; O texto literário Quarto de Despejo ; Trajetória da vida de Carolina Maria de Jesus.
METODOLOGIA DE ENSINO
Organização do auditório para receber a exposição; Distribuição dos grupos nos espaços disponíveis para a organização dos <i>stands</i> : ‘Experiências de Leitura Literária’, ‘Varal de Registro’, ‘Conhecendo Carolina’, ‘Colecionando Palavras’, ‘Percurso da proposta’, ‘Cartas Postadas’, ‘Teste das Bonecas’, ‘Relações Etnicorraciais’; Realização da exposição que contará com a apresentação do ‘Monólogo de Carolina’, encenado por um dos sujeitos da turma e, possivelmente, com a apresentação do grupo ‘Esmola Cantada’; Encerramento da campanha de coleta de material para reciclagem com a entrega do material recolhido ao Seu Antônio.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Execução das tarefas projetadas;
Participação na exposição.

RECURSOS NECESSÁRIOS

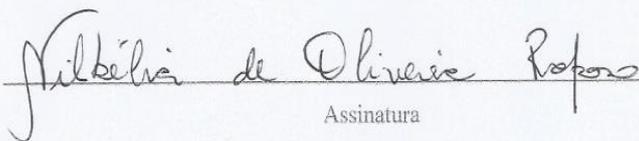
Painéis;
Diários;
Cópias disponibilizadas da obra;
Baldes coletores;
Bonecas;
Microfone e caixa amplificadora;
Cópias impressas do ‘Experiência de Leitura Literária dos Visitantes’ e do ‘Teste das Bonecas’;
Trabalhos produzidos para o evento.

REFERÊNCIAS

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 2ª São Paulo: Ática, 1995.

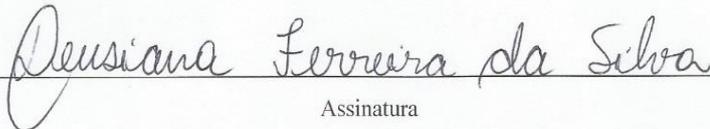
APÊNDICE O – DECLARAÇÃO**DECLARAÇÃO**

Eu, Nilbélia Raposo, declaro para os devidos fins que no projeto de pesquisa de título “A voz e o poder do texto literário afro-brasileiro: uma proposta de intervenção pedagógica para o ensino fundamental com a obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus”, sob responsabilidade da professora-pesquisadora Milena Paixão da Silva consta dados obtidos do trabalho que realizei no Colégio Estadual da Cachoeira. Declaro também que autorizo a citação do meu nome no texto da pesquisa.


Assinatura

APÊNDICE P – DECLARAÇÃO**DECLARAÇÃO**

Eu, Deusiana Ferreira da Silva, declaro para os devidos fins que o projeto de pesquisa de título “A voz e o poder do texto literário afro-brasileiro: uma proposta de intervenção pedagógica para o ensino fundamental com a obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus”, sob responsabilidade da professora-pesquisadora Milena Paixão da Silva foi aplicado em uma das minhas turmas de regência no Colégio Estadual da Cachoeira. Declaro também que autorizo a citação do meu nome no texto da pesquisa.


Assinatura

APÊNDICE Q – ‘REAVALIANDO EXPERIÊNCIAS DE LEITURA’

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO			
Universidade do Estado da Bahia			
Departamento de Ciências Humanas – Campus V			
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS			
Instituição Coparticipante: Colégio Estadual da Cachoeira			
Professora-Pesquisadora: Milena Paixão da Silva			
Série/Ano:	Turma:	Turno:	Data:

‘Reavaliando Experiências de Leitura’

1. Nome: _____ Idade: _____
2. Localidade onde mora: _____
3. Você considera-se de qual raça/cor?

d) () Parda	d) () Negra
e) () Branca	e) () Indígena
f) () Amarela	f) () Não sei responder
4. Qual o motivo da sua resposta no item anterior? Pode escolher mais de uma opção.

d) () Devido as suas características físicas
e) () Devido às características dos seus pais e/ou familiares
f) () Devido a identificação que consta em sua certidão de nascimento
5. A sociedade brasileira é constituída de diferentes grupos etnicorraciais. Em sua opinião, a relação entre esses grupos é...

f) () Harmônica, porque todos são iguais
g) () Conflituosa, porque nem todos têm as mesmas oportunidades
h) () Normal, porque todos vivem bem uns com os outros
i) () Não sei responder
j) () Não conheço o significado da palavra <u>eticorracial</u>
6. Dos gêneros textuais abaixo, qual(is) mais lhe agrada(m)?

d) () Conto	d) () Poesia
e) () História em Quadrinhos	e) () Diário
f) () Romance	f) Outros _____
7. Quantos livros você já leu esse ano?

b) () 0
c) () 1 Qual? _____
d) () 2 Quais? _____

APÊNDICE R– PLANO DE AULA Nº 12

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">  Universidade do Estado da Bahia  </div> <p style="text-align: center;">Instituição Coparticipante: Colégio Estadual da Cachoeira</p> <p style="text-align: center;">Professora-Pesquisadora: Milena Paixão da Silva</p> <p style="text-align: center;">Série/Ano: 9ªA Turno: Matutino Duração das aulas: 50 minutos</p> <p style="text-align: center;">Data: 13 de julho de 2016</p>
ETAPA
Etapa XII – <u>Intercâmbio</u>
OBJETIVOS
Compartilhar a leitura das cartas recebidas;
CONTEÚDO
A importância da leitura e da escrita; Gênero carta pessoal.
METODOLOGIA DE ENSINO
Exposição dialogada das experiências vividas durante a culminância; Leitura compartilhada da carta enviada à professora-pesquisadora; Distribuição das cartas endereçadas aos sujeitos; Leitura e compartilhamentos das cartas; Distribuição de doces e bombons; Encerramento da proposta.
AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM
Participação durante o compartilhamento das leituras.
RECURSOS NECESSÁRIOS
Cartas; Livro para sorteio; Doces e bombons.

REFERÊNCIAS

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 2ª São Paulo: Ática, 1995.

**ANEXO A – DVD COM A CÓPIA DIGITALIZADA DO LIVRO QUARTO DE
DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA, DE CAROLINA MARIA DE JESUS**

ANEXO B – POEMA IDENTIDADE

“IDENTIDADE”

Nasci de pais mestiços
Fui registrado como branco
Mas com o tempo a cor escura se fixou

Negro, negrinho
Você é negro sim,
A primeira ofensa!
Eu era negro sem saber

Adolescente, ainda recusava minha origem
Aprendi a ser o negro passivo, inferior
Reagia: sendo esta raça assim,
Não sou negro não!
Recusei a herança africana
Desejei a brancura

Mais tarde soube
A inferioridade era um mito
A passividade uma mentira
O conhecimento trouxe a consciência
Aceitei minha negrice
Me assumi

Encontrei uma bandeira
Negritude!
Identidade rasgada
Ser negro é importante
É se identificar com minhas raízes.

ANEXO C – POEMA PERIFERIAS

“PERIFERIAS”

Terceiro mundo jovem e sua segunda pele
 a fantasia de um black dos States
 fazer de conta, curtir é da hora
 mas a realidade não é Hollywood

Paulicéia globalizada
 brancuras controlam tudo
 o ser escuro queira ou não queira
 periferia
 rabeira
 e tudo às claras
 artiganda da propamanhas
 percebe quem sabe ler
 artimanhas da propaganda

Hipocrisia é o nó do país desigual
 sobram becos e sonhos sem saída
 hip-reali-hop pode ser show
 igual futebol, samba, novela
 as carências, num palco não cabem
 universidade também para afros
 só se a gente for quilombada
 na democracia deles
 realiwood não é hollydade.

Jamu Minka

ANEXO D – PARECER DO CEP



**UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O TEXTO LITERÁRIO AFRO-BRASILEIRO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM A OBRA QUARTO DE DESPEJO, DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Pesquisador: Milena Paixão da Silva

Área Temática: Literatura

Versão: 2

CAAE: 50161615.0.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA EDUCACAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.620.834

Apresentação do Projeto:

presente projeto de pesquisa consiste na aplicação de uma proposta pedagógica que terá como público-alvo alunos do 8º ano A do turno matutino do Colégio Estadual da Cachoeira localizado no município de Cachoeira/BA. A turma é composta por educandos de ambos os sexos residentes das zonas rural e urbana do município. Esta proposição consiste em realizar uma sequência didática no tempo pedagógico de aulas de Língua Portuguesa da turma visando a leitura e o estudo do texto literário afro-brasileiro Quarto de Despejo de Carolina Maria de Jesus e a discussão de questionamentos sobre a relevância de leitura e da escrita para os grupos socialmente excluídos e as problemáticas geradas pelas relações etnicorraciais. A sequência didática é estruturada em exibição de vídeos, aula expositiva, debates, entrevistas, dinâmicas pedagógicas e leitura e produção de textos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Refletir sobre as relações etnicorraciais construídas pela formação identitária assim como a relevância da leitura e da escrita para os sujeitos por meio do estudo do texto literário afro-brasileiro Quarto de Despejo de Carolina Maria de Jesus promovendo discussões, análises e ações que colaborem para o repensar dessa realidade hoje.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2445 Fax: (71)3117-2415 E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 1.620.834

Objetivo Secundário:

- Introduzir a discussão das relações etnicorraciais na escola, com base na recomendação da Lei 10.639/2003;
- Sensibilizar os sujeitos educacionais para a importância do conhecimento, reflexão e discussão da literatura afro-brasileira e da temática por ela abordada;
- Conhecer o texto literário afro-brasileiro Quarto de Despejo, assim como a biografia da autora e o contexto social, histórico e político de produção da obra;
- Analisar criticamente elementos referentes à formação identitária e às relações etnicorraciais por meio da leitura e discussão do texto indicado;
- Realizar atividades de leitura e interpretação do texto que discuta a periferia como lugar significativo de produção artística e literária promovendo ações na escola que contribuam para o reconhecimento das potencialidades do sujeito e para o fortalecimento da autoestima da identidade afrobrasileira;
- Relacionar a linguagem da obra com o contexto histórico-social da autora para desfazer possíveis impressões preconceituosas em relação à escrita singular da escritora;
- Repensar o estigma de que muitos sujeitos são intelectualmente improdutivos por meio dos significados interpretados através da voz autoral negra e periférica evocada no texto;
- Conhecer as especificidades do gênero textual diário para auxiliar na compreensão da obra autobiográfica;
- Produzir diário que relate as impressões e aprendizagens construídas durante a intervenção para o exercício da autoria pelos sujeitos educacionais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Estão previstos no TCLE e nos demais documentos da Pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável, importante para as áreas de Letras e Educação. Apresenta proposta de leitura e debate étnico atual.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos em conformidade.

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

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2445 Fax: (71)3117-2415 E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 1.620.834

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_577828.pdf	07/06/2016 18:33:56		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	07/06/2016 18:33:03	Milena Paixão da silva	Aceito
Folha de Rosto	Scanner_20160417.pdf	17/04/2016 17:30:21	Milena Paixão da silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	06/09/2015 22:15:04	Milena Paixão da silva	Aceito
Outros	autorizacao_dos_pais.pdf	06/09/2015 22:11:21	Milena Paixão da silva	Aceito
Outros	autorizacao_do_menor_de_idade.pdf	06/09/2015 22:09:51	Milena Paixão da silva	Aceito
Outros	declaracao_de_concordancia.pdf	06/09/2015 22:09:06	Milena Paixão da silva	Aceito
Outros	termo_de_confidencialidade.pdf	06/09/2015 22:07:40	Milena Paixão da silva	Aceito
Outros	instituicao_participante.pdf	06/09/2015 22:06:22	Milena Paixão da silva	Aceito
Outros	instituicao_responsavel.pdf	06/09/2015	Milena Paixão da	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2445

Fax: (71)3117-2415

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 1.620.634

Outros	instificao_responsavel.pdf	22:05:39	silva	Aceito
Outros	compromisso_do_pesquisador.pdf	06/09/2015 22:04:22	Milena Paixão da silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	06/09/2015 22:03:27	Milena Paixão da silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 04 de Julho de 2016

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador)

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2445 Fax: (71)3117-2415 E-mail: cepuneb@uneb.br