



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



CARLA D' LIZETE MACHADO

CONCEIÇÃO EVARISTO NA FORMAÇÃO LEITORA
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Montes Claros
2024

Carla D' Lizete Machado

*CONCEIÇÃO EVARISTO NA FORMAÇÃO LEITORA
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Barreto Caetano.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Literatura e Ensino

Sublinha: Formação do leitor literário

Montes Claros
2024

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Ficha Catalográfica

M149c Machado, Carla D' Lizete.
Conceição Evaristo na formação leitora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) [manuscrito] / Carla D' Lizete Machado – Montes Claros, 2024.
88 f.: il.

Inclui bibliografia.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Letras – Profissional em Letras/PPGL, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Barreto Caetano.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Literatura afro-brasileira - Estudo e ensino. 3. Professores de educação de jovens e adultos - Ensino - Meios auxiliares. 4. Conto. 5. Evaristo, Conceição, 1946-, - Crítica, interpretação, etc. 6. Letramento literário. 7. Escritoras negras. I. Caetano, Paulo Roberto Barreto. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título.

CARLA D' LIZETE MACHADO

**CONCEIÇÃO EVARISTO NA FORMAÇÃO LEITORA
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Barreto Caetano.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Literatura e Ensino

Sublinha: Formação do leitor literário

Banca examinadora constituída pelos *professores doutores*:

Documento assinado digitalmente



PAULO ROBERTO BARRETO CAETANO

Data: 28/03/2024 08:45:27-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Paulo Roberto Barreto Caetano (Unimontes/Orientador).

Prof. Dr. Luiz Henrique Carvalho Penido (Unimontes/Titular)

Prof. Dr. Josué Borges de Araújo Godinho (UEMG/Titular)

Prof. Dr. Geraldo da Aparecida Ferreira (Unimontes/Suplente)

Prof. Dr. Guilherme Zubaran de Azevedo (CSA/Suplente)

Montes Claros, 28 de fevereiro de 2024.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos professores de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos (EJA)/Ensino Fundamental II, que aspiram a uma educação equitativa e antirracista.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me nutrir de saúde física e mental para que eu pudesse concluir esta pesquisa.

Ao professor Paulo que, mesmo diante de toda a minha ansiedade e pressa, com muita maestria e presteza, soube conduzir a minha escrita desenfreada.

Aos professores, Luiz Henrique Carvalho Penido e Josué Borges de Araújo Godinho, pelas contribuições na banca de qualificação.

A todos os professores do PROFLETRAS que participaram da minha capacitação profissional.

Às minhas colegas e amigas do PROFLETRAS, em especial, Arianne, Ana, Daniela e Virgínia.

À minha mãe, que frequentou as séries primárias e, mesmo sendo de pouca leitura, demonstra muito conhecimento de mundo ao me apoiar em todas as questões que envolvem o meu engrandecimento profissional.

À minha colega de trabalho, Jussara, que, com toda a sua bondade e coração limpo, dispôs-se a trocar de horários e turmas comigo para que eu pudesse cursar o mestrado.

Aos meus filhos, Ivy e Caio, que me ajudaram resolvendo questões tecnológicas. Em especial, à minha filha Ivy, que me incentivou a fazer o mestrado e me ajudou com a diagramação do caderno pedagógico.

A Joel, pai dos meus filhos, por estar ao meu lado em todos os momentos de fraqueza.

À minha amiga e ex-colega de trabalho, Rosimar Pereira, a quem pude confessar todas as minhas angústias diante da pesquisa.

Aos colegas de trabalho, pelo apoio.

À Secretaria de Estado da Educação, pela licença para estudo concedida em um dos cargos no qual atuo.

Escrever pode ser uma espécie de vingança, às vezes fico pensando sobre isso. Não sei se vingança, talvez desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosa esperança (Evaristo, 2005, p. 35).

RESUMO

Esta pesquisa de caráter propositivo tem como objetivo produzir um caderno pedagógico para auxiliar o professor de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos (EJA)/Ensino Fundamental II na busca pela formação do leitor literário, utilizando como base o conto *Aramides Florença*, do livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2020 [2011]), de Conceição Evaristo. Trata-se de uma pesquisa-ação, pois, a partir de uma necessidade detectada – a escassez de material didático para o ensino da literatura afro-brasileira –, buscamos uma intervenção, a confecção do caderno pedagógico. Supomos que a literatura afro-brasileira de Conceição Evaristo suscitará reflexões e produções textuais que ajudarão na formação leitora dos alunos da EJA. Por meio de referências bibliográficas, apoiamos a metodologia na fortuna crítica de autores, como a própria Conceição Evaristo e sua obra; Marisa Lajolo (2018), Márcia Abreu (2006) e Regina Zilberman (1991) discutindo sobre literatura e formação leitora; Magda Soares (2009, 2020), Angela B. Kleiman (2005, 2008), Roxane Rojo e Eduardo Moura (2012) e Rildo Cosson (2014) para a compreensão dos termos letramento e letramento literário. Devido ao gênero literário escolhido, foi preciso aprofundar os conhecimentos sobre conto com Massaud Moisés (2006), Nádya Gotlib (2004), Julio Cortázar (2006) e Ricardo Piglia (2004). Para estabelecer um contraponto, adentramos a oralidade do conto africano com os estudos de Amadou Hampâté Bâ (2010) e Nazareth Soares Fonseca (2016), além de trazer um pouco sobre o Realismo Animista com o trabalho de Silvio Ruiz Paradiso (2020). Ao tratarmos da literatura afro-brasileira, começamos por entender o que é racismo estrutural com Sílvia Luiz de Almeida (2018), passando pela voz dos subalternos com Gayatri Chakravorty Spivak (2010), pela literatura negra com Zilá Bernd (1988), e o conceito de literatura afro-brasileira com Eduardo de Assis Duarte (2014, 2020); sem deixar de falar dos quilombos editoriais, com Luiz Henrique Silva de Oliveira e Fabiane Cristine Rodrigues (2017, 2022). A pesquisa perpassou pela escrita feminina para mostrar os artifícios que as mulheres usavam para publicação de seus textos e conta, ainda, com a fortuna crítica de autores, como Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004) sobre sequência didática. Esses e outros pesquisadores citados nas referências deste trabalho sustentam a confecção do caderno pedagógico, que se encontra no Apêndice desta pesquisa.

Palavras-chave: letramento literário; conto; literatura afro-brasileira; Conceição Evaristo.

ABSTRACT

The purpose of this research is to produce a pedagogical notebook to help Portuguese language teachers in Youth and Adult Education (EJA)/Elementary School II in their quest to educate literary readers, based on the short story *Aramides Florença*, from Conceição Evaristo's book *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2020 [2011]). This is an action research project because, based on a detected need - the scarcity of teaching material for teaching Afro-Brazilian literature - we sought an intervention, the creation of a pedagogical notebook. We believe that Conceição Evaristo's Afro-Brazilian literature will give rise to reflections and textual productions that will help in the reading education of EJA students. Through bibliographical references, we support the methodology in the critical fortune of authors, such as Conceição Evaristo herself and her work; Marisa Lajolo (2018), Márcia Abreu (2006) and Regina Zilberman (1991) discussing literature and reading education; Magda Soares (2009, 2020), Angela B. Kleiman (2005, 2008), Roxane Rojo and Eduardo Moura (2012) and Rildo Cosson (2014) to understand the terms literacy and literary literacy. Due to the literary genre chosen, it was necessary to deepen knowledge of the short story with Massaud Moisés (2006), Nádía Gotlib (2004), Julio Cortázar (2006) and Ricardo Piglia (2004). To establish a counterpoint, we delve into the orality of the African short story with the studies of Amadou Hampâté Bâ (2010) and Nazareth Soares Fonseca (2016), as well as a little about Animist Realism with the work of Silvio Ruiz Paradiso (2020). When dealing with Afro-Brazilian literature, we started by understanding what structural racism is with Sílvia Luiz de Almeida (2018), going through the voice of the subalterns with Gayatri Chakravorty Spivak (2010), black literature with Zilá Bernd (1988), and the concept of Afro-Brazilian literature with Eduardo de Assis Duarte (2014, 2020); without forgetting to talk about editorial quilombos, with Luiz Henrique Silva de Oliveira and Fabiane Cristine Rodrigues (2017, 2022). The research went through women's writing to show the artifices that women used to publish their texts and also relies on the critical fortune of authors such as Joaquim Dolz, Michèle Noverraz and Bernard Schneuwly (2004) on didactic sequences. These and other researchers cited in the references of this work support the making of the pedagogical notebook that can be found in the Appendix of this research.

Keywords: literary literacy; short story; Afro-Brazilian literature; Conceição Evaristo.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	PRESSUPOSTO TEÓRICO: FORTUNA CRÍTICA.....	26
2.1	Reflexões sobre literatura e formação leitora: letramento literário	30
2.1.1	Letramento literário como possibilidade	35
2.2	O conto e sua relação com a ancestralidade africana	45
2.3	Literatura afro-brasileira: casas editoriais e escrita feminina.....	58
2.3.1	Importância das casas editoriais na literatura afro-brasileira	65
2.3.2	Breves considerações sobre escrita feminina na literatura afro-brasileira	68
2.4	Sequência didática	71
3	PERCURSO METODOLÓGICO	75
3.1	Um pouco sobre a metodologia desta pesquisa	75
3.2	A EJA e suas especificidades	76
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
	REFERÊNCIAS	81
	APÊNDICE - Caderno pedagógico / sequência didática	88

1 INTRODUÇÃO

A Lei n.º 11.645/2008 estabelece o ensino da “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” na educação básica, pública e privada (Brasil, 2008, p. 01), porém o estudo da história e da cultura negra, por exemplo, tende a ficar resumido ao dia da Consciência Negra. O mesmo descaso ocorre com a cultura indígena, que tem suas memórias e tradições negligenciadas nos currículos escolares. Não há uma disciplina exclusiva sobre a história e cultura dos povos originários do Brasil. O trabalho fica a cargo do professor de História, dando mais ou menos enfoque de acordo com o que considera necessário. Quando é feito de forma transversal, limita-se a datas comemorativas: 19 de abril (Dia dos Povos Indígenas) e 20 de novembro (Dia da Consciência Negra).

Nesse contexto, a plataforma digital Nova Escola¹ traz, em reportagem de T. Rodrigues e Cardoso (2018), os resultados da pesquisa *Práticas pedagógicas de trabalhos com relações étnico-raciais na escola*, realizada em 2012, apoiada e financiada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), mostrando que a primeira dificuldade enfrentada para o cumprimento da lei é a desinformação ou desconhecimento da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e dos documentos norteadores do ensino no Brasil. A falta de recursos didáticos está em segundo lugar, seguida da falta de recursos financeiros para a formação e qualificação dos professores.

Outros dados mais recentes trazidos por Cecílio (2022), na reportagem *Pesquisa revela realidade e desafios para levar a perspectiva antirracista para o cotidiano escolar*, mostram um levantamento feito pela Nova Escola sobre a educação antirracista e apontam que, mesmo após 10 anos, os desafios ainda persistem. De 27 de outubro a 8 de novembro de 2022, foram entrevistados 1.847 profissionais da educação brasileira; 98% dos entrevistados disseram que a educação antirracista é importante, 85% conhecem a lei que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileiras nas escolas, no entanto 60% desconhecem que há investimentos para efetivação da legislação nos educandários. Tais dados evidenciam o despreparo dos professores no que tange à história e cultura afro-brasileiras e mostram, ainda, que muitos deles sequer têm autores negros como referência para tratar do tema racismo:

¹ A Nova Escola é uma plataforma digital que visa à formação de professores da Educação Básica, disponibilizando cursos, reportagens, materiais pedagógicos, planos de aulas etc. para ajudar na capacitação daqueles profissionais. Para ter acesso à reportagem completa sobre a pesquisa: “Práticas pedagógicas de trabalhos com relações étnico-raciais na escola”, visite o *site*: <https://novaescola.org.br/conteudo/12692/os-desafios-para-implementar-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana-nas-escolas>.

ainda assim, apenas 2 em cada 10 profissionais citaram referências de autores negros usados em sala de aula. Neste mesmo universo, 7 em cada 10 professores não sabem ou afirmaram não ter nenhum autor preto que está sendo trabalhado na grade curricular do ano que lecionam. Outro dado que chama a atenção é que 6 em cada 10 professores não sabem ou afirmaram não ter nenhuma referência da pedagogia africana ou afro-brasileira na sua prática escolar e apenas 1 em cada 10 profissionais citaram referências pedagógicas (Cecílio, 2022, p. 06).

A reportagem de Camila Cecílio é mais uma prova de como é urgente capacitar os profissionais da educação com estudos e referências de autores negros para a valorização da diversidade cultural e da luta por uma educação antirracista. Sabemos que certas escolas e certos professores, mesmo de forma isolada, buscam formação e lutam por um ensino antirracista, entretanto, ainda, há o que melhorar, uma vez que esse assunto não deve ser pauta de discussão apenas por algumas instituições educacionais ou por disposição ou disponibilidade de alguns educadores. Há a necessidade de inclusão nos currículos, no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, nos livros didáticos, no dia a dia das escolas.

Nessa perspectiva, o Sumário Executivo da Pesquisa *Percepções sobre o Racismo no Brasil*, de Nganga (2023), que atua como pesquisador associado do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia (NEAB-UFU), apresenta uma pesquisa quantitativa, com amostra de 2.000 participantes, em que buscou compreender como o brasileiro percebe o racismo.

Essa pesquisa, realizada em abril de 2023 com iniciativa do Instituto de Referência Negra (PEREGUM) e do Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista (SETA), contou com participantes de 16 ou mais anos de idade, em 127 municípios brasileiros, representando as cinco regiões do país. Os dados foram coletados pela empresa de consultoria Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (IPEC). O estudo comprovou que muito ainda precisa ser feito em relação ao ensino da história e culturas afro-brasileira e indígena:

Dentre aquelas pessoas participantes da pesquisa que afirmaram ter *aprendido sobre história e cultura africana, história e cultura afro-brasileira, história e cultura indígena e racismo no ambiente escolar*, questionou-se a forma de abordagem desses temas.

Mais da metade das pessoas entrevistadas, de todos os níveis educacionais, consideram que a forma que esses temas foram abordados na escola é pouco ou nada adequada, evidenciando uma lacuna no ensino-aprendizagem (Nganga, 2023, p. 28, grifos do autor).

A pesquisa constatou que os temas foram trabalhados na escola de forma insatisfatória, que o enfoque dado não foi significativo e que não mostrou a importância da diversidade cultural dos povos originários. Por conseguinte, sugere que o Estado deva

monitorar e avaliar a implementação das leis e das diretrizes que regem a educação quilombola e indígena, além de ofertar a formação continuada aos profissionais da educação.

Considerando que a maioria das pessoas entrevistadas considera que os temas história e cultura africana, história e cultura afro-brasileira e história e cultura indígena foram abordados de forma pouco ou nada adequada, o Estado necessita de políticas de:

- Monitoramento e avaliação perene sobre a implementação das leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como sobre as diretrizes relacionadas à educação escolar quilombola e à educação escolar indígena; e
- Formação continuada centrada na educação para as relações étnico-raciais, as práticas equitativas e a história e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas com foco nos docentes, gestores e na equipe técnica das secretarias de educação (Nganga, 2023, p. 47).

Diante do exposto, percebemos que, embora a implementação das leis n.º 10.639/2003² e n.º 11.645/2008 tenham trazido grandes conquistas, ainda existe a necessidade de a escola trabalhar de maneira mais significativa o ensino da história e culturas afro-brasileira e indígena, valorizando a diversidade histórica e cultural. Além dessa questão apresentada, é importante observar que a formação do leitor literário é uma urgência e está na Base Nacional Comum Curricular (BNCC – 2018). Sendo assim, antes de ser um instrumento legal, é um processo desejável no contato com a literatura, um acontecimento a ser promovido pelos rituais pedagógicos.

Desse modo, a proposta deste trabalho é aliar práticas de letramento literário que promovam um encontro com o texto, com o estudo e com a ampliação do contato com a cultura e a literatura afro-brasileira a partir da escrita feminina da mulher negra, que poderá despertar a criticidade nos novos leitores, atentando a uma literatura que age em defesa de si, do sujeito que se diz negro e de sua ancestralidade. Para isso, torna-se necessário pesquisar, conhecer e ensinar a literatura afro-brasileira, como forma de identificação e de ampliação do repertório literário, formando sujeitos conhecedores de suas histórias.

É nessa perspectiva, portanto, que esta pesquisa, cujo título é *Conceição Evaristo na formação leitora da Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, aborda a formação leitora, a escrita feminina e a cultura afro-brasileira. Trata-se de uma pesquisa que abrange a área de concentração Linguagens e Letramentos, na linha de pesquisa Literatura e Ensino, especificamente, na sublinha da formação do leitor literário.

² A Lei n.º 10.639/2003 proporcionou uma grande mudança na educação ao prever o ensino da história e cultura afro-brasileira nas instituições de ensino públicas e privadas. A partir dela, surgiu a Lei complementar n.º 11.649/2008 que instituiu o ensino da história e cultura indígena também.

Assim, este trabalho propositivo tem como objetivo explorar a literatura afro-brasileira de Conceição Evaristo, ao propor leitura e análise do conto *Aramides Florença*, do livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2020 [2011]), por meio de sequência didática que compõe um caderno pedagógico específico para o professor de Língua Portuguesa trabalhar com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)/Ensino Fundamental II, uma vez que um dos problemas detectados na educação básica para o ensino de literatura afro-brasileira é a escassez de material didático.

A propósito, o livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, para Arruda (2014, p. 145), em *Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XXI*, coordenado por Eduardo de Assis Duarte (2014a), encena “[...] para o leitor, sobretudo para as leitoras, tramas em que a cor da pele traz consigo marcas do trauma”, ou seja, são contos, cujas histórias relatam o sofrimento e a condição social das mulheres negras protagonistas das narrativas. São treze contos intitulados com os nomes das protagonistas que carregam, de certa forma, a identidade ou classe social das personagens principais. Nas palavras de Arruda (2014, p. 145), “[...] o universo feminino emerge como núcleo dramático das ações”; em outras palavras, cada situação conflitante gira em torno da condição feminina. A escrita de Evaristo perpassa pelas experiências vividas, ouvidas e inventadas – são as “escrevivências”.

Mas, afinal, do que tratam as escrevivências de Conceição Evaristo? Escrevivência, termo cunhado pela própria autora (1996), vem das memórias ancestrais, dos testemunhos, das recordações familiares, das vivências na favela, da oralidade, da consciência de si e dos demais, da condição do negro como subalterno, imposta pela hegemonia da branquitude; da consciência de classe, de sexo e de gêneros e dos direitos alijados à minoria que, na verdade, se refere à maioria, já que a maior parte da população, no Brasil, é de classe baixa e negra ou parda. De modo igual, Evaristo vai buscar nas lembranças do passado do povo negro as narrativas que, por vezes, retomam o sofrimento do tráfico negreiro para que a história não seja esquecida, mas recontada a partir do ponto de vista do oprimido, a fim de que presente e futuro possam ser diferentes.

Mais que inspiração para as suas escrevivências, Evaristo via na figura da mãe Joana a mulher observadora, desconfiada, que assuntava e refletia sobre as falas e os atos humanos. Evaristo diz ter aprendido muito com sua progenitora, negra e muito pobre, que lavava roupas para as senhoras ricas do centro de Belo Horizonte. Dona Joana, nos tempos de chuva, reunia os filhos e desenhava com um graveto os raios de sol no chão; como em um ritual, pedia a Deus que cessasse a chuva para que as roupas não mofassem e se secassem a fim de que o dinheirinho recebido pela lavagem das roupas suprisse as necessidades básicas da casa.

Nesse cenário, as escrevivências de Evaristo davam os primeiros passos na observação do núcleo familiar, espaço em que vivia rodeada de palavras, nas conversas com a mãe, com as tias e com o tio Totó – nas histórias contadas por eles. Foi da oralidade que aprendeu a ouvir, assuntar e inventar histórias. Evaristo gostava de andar pelas ruas da cidade e, nas andanças, percebia que queria alçar voos para outras descobertas, ser professora, escrever e ajudar, com suas histórias, a mudar a história dos seus pares.

No retorno ao passado, no reviver sofrimentos – como o tráfico negreiro, a diáspora africana, representada pela retirada de pessoas do seu lugar de origem, alocando-as em uma nova terra para que pudessem ser escravizadas e, mais que isso, perdessem sua identidade, cultura e religião, presente na metáfora da árvore do esquecimento³, e que, por mais que tentassem apagar, foi possível resguardar um pouco dessa ancestralidade, misturando-a à brasilidade – é que se encontram as escrevivências.

A retomada dessas memórias ancestrais, com o auxílio de vocábulos africanos, como banzo, que expressam a tristeza e a saudade das terras africanas, e as lembranças de povos afrodescendentes que sofreram com o poder opressor do colonizador e tiveram a identidade e direitos alijados, tornando-se subalternos, ajudam a resgatar uma história que não pode ser apagada, ao contrário, precisa ser lembrada para que a comunidade negra conheça a sua origem e possa se autoafirmar e sair da condição de subalternos, não aceitando o descaso e as injustiças cometidas pela sociedade elitista que usurpa o direito de ser e viver do negro desde os tempos da escravidão, como se observa nestes versos do poema *Filhos na rua*, de Evaristo (2017, p. 16).

O banzo renasce em mim.
Do negror de meus oceanos
a dor submerge revisitada
esfoleando-me a pele
Que se alevanta em sóis
e luas marcantes de um
tempo que está aqui.
[...]

A escrevivência, de forma testemunhal, adentra as vivências experimentadas pela comunidade negra que sofre com o racismo estrutural enraizado em nós, a naturalização inconsciente de que a cor da pele é sinônimo de inferioridade. Raça e condição social

³ Segundo Kimura e Mendes (2021), há muita simbologia na árvore de baobá. Para os africanos, suas raízes significam as memórias dos ancestrais. Antes de os africanos serem trazidos para o Brasil, eles eram obrigados a andar cinco quilômetros à noite e, em seguida, dar voltas em torno da árvore para esquecerem sua história, suas referências de pertencimento, transformando-se num objeto de compra e venda, sem identidade, sem cultura, sem passado, recebendo outros nomes e sendo separados de seus familiares.

interseccionam-se – a pobreza tem cor. Ao escrever sobre o negro, a autora, no seu lugar de mulher negra, escreve assistindo a situações de racismo vividas por ela e pelos seus iguais nos espaços frequentados. Sua vida na favela do Pindura Saia em Belo Horizonte, por exemplo, foi cenário de muitas de suas histórias, como no livro *Becos da memória*, em que conta o processo de desfavelização o qual a própria autora vivenciou. Além disso, na escola onde estudou, percebeu desde cedo a segregação imposta, em um lugar em que tal discriminação não deveria caber. Lá, o porão era a sala de aula reservada aos pobres e negros e, no andar de cima, ficavam os alunos brancos pertencentes à classe social privilegiada. São experiências como essas que fazem parte de suas escrituras.

Ao falar da mulher negra, o faz com a sensibilidade de alguém que vive e sabe como é difícil ser mulher, negra, mãe, profissional, gestora da casa e arrimo de família, além disso, expressa o sofrimento da mulher negra e sua luta ao nadar contra a corrente em uma sociedade racista e sexista. Decorre disso a escritura de Evaristo que faz parte do nosso caderno pedagógico.

Quanto aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sabemos que pertencem a uma classe social menos favorecida. Muitos vivem ou viveram em situações de vulnerabilidade, tendo que abandonar os estudos para trabalhar. Ao se matricularem na EJA, anseiam por mudanças futuras que só a educação pode trazer. Essa realidade pode incidir em níveis baixos de leitura literária por parte desses alunos. Diante desse contexto, nota-se a relevância de estudos que privilegiem a formação leitora a partir da literatura afro-brasileira de Conceição Evaristo.

Ademais, com a carga horária reduzida da EJA, para se cumprirem dois anos em um, o professor, correntemente, por falta de tempo, opta pelo estudo da Língua Portuguesa usando textos literários como pretexto para aulas de gramática, como também vemos em muitos livros didáticos. Nosso trabalho procurou colocar o texto literário em evidência, deixando de lado questões gramaticais para adentrar o mundo da leitura e da percepção do fazer literário, pois, ao analisarmos o objeto literário, o conto *Aramides Florença*, presente no livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, buscaremos refletir sobre o dito e o não dito, o que está nas entrelinhas, sobre a construção da linguagem figurada e das sensações trazidas pelo texto.

Em vista dos argumentos apresentados, optamos pelo estudo do gênero literário conto, por acreditar que esse gênero desperta interesse nos mais diversos leitores, desde os mais incipientes aos mais experientes. Entendemos que o conto, por se tratar de uma narrativa breve e concisa, com poucos personagens e uma única unidade de ação, consegue captar o leitor desde os primeiros instantes, como veremos no segundo capítulo, em que tratamos mais

detalhadamente desse gênero literário. Dessa maneira, um caderno pedagógico com sequência didática que explora um conto da literatura afro-brasileira de Conceição Evaristo poderá compor um relevante material reflexivo que auxiliará professores de Língua Portuguesa na formação crítica, cultural e leitora de seus alunos, fortalecendo a identidade negra e a escrita feminina.

Como já referido, a escassez de material didático é a segunda causa da ausência de estudos sistemáticos sobre a cultura afro-brasileira. Além disso, podemos observar que a vida do professor é carregada de afazeres e demandas, visto que muitos atuam em duas escolas para conseguir manter o orçamento doméstico. É o que nos mostra Costa, Akkari e Silva, (2011, p. 89, grifos dos autores) ao afirmarem que “[...] a baixa remuneração dos professores tem, muitas vezes, os obrigado a ocupar dois cargos, a dobrar a jornada de trabalho e até a ter um ‘bico’ para conseguir sobreviver. Fatores que acabam afetando a qualidade do ensino que oferecem”. É certo que professores mal remunerados procuram complementar a renda, assumindo a jornada dupla ou buscando outras fontes de renda. Desse modo, é possível observar que, nesses casos, não sobrar tempo para a formação continuada do professor nem para o planejamento de aulas mais eficientes, o que, de certa forma, compromete a qualidade do ensino.

Em entrevista concedida ao Diário do Grande ABC, Paulo Garcia, coordenador do Observatório de Educação da Universidade Municipal de São Caetano (USCS), apontou que o exercício da profissão docente “[...] exige constante capacitação e atualização, no entanto, em busca de complementação de renda, docentes assumem maior quantidade de aulas e, com isso, sacrificam o tempo que teriam para a formação” (Melo, 2019, p. 01). Sob esse prisma, é possível observar que a falta de tempo para a formação continuada e para a confecção de material didático impede que o professor planeje bem suas aulas e possa fazer um trabalho de excelência, relativo aos estudos da história e da cultura afro-brasileira.

Essa premissa, contudo, não deva ser uma justificativa para não levar em consideração o trabalho com a leitura literária, é o que se evidencia no cenário educacional. Diante desse cenário, com a nossa proposta de criação de um caderno didático, contendo o passo a passo de leitura, análise e produção de textos, a partir do estudo do conto presente no livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, de Evaristo, almejamos descomplicar e favorecer o cumprimento da lei n.º 11.645/2008, aliado ao letramento literário. É relevante enfatizarmos um fazer docente permeado pelas questões cruciais do ser humano na contemporaneidade e, sem dúvida, a discussão a respeito da literatura afro-brasileira possui relevância em nível mundial.

Na *Revista Humanidades e Inovação*⁴, as pesquisadoras Morais e Leite (2019) trazem um breve parecer sobre os livros didáticos do Ensino Fundamental II (2017) e Ensino Médio (2018) no que diz respeito à abordagem feita ao ensino da literatura afro-brasileira:

O Plano Nacional do Livro Didático (2017), não aborda em seu plano o conteúdo que trata sobre a literatura afro-brasileira, apenas tendo Machado de Assis como “escritor clássico”. Já o PNLD (2018) do ensino médio que aborda sobre a temática no livro “Português: Língua e cultura” se faz uma análise sobre a obra “Quanto à diversidade cultural brasileira, em especial em relação às literaturas afro-brasileira e indígena, falta um tratamento mais abrangente, principalmente no sentido de se poder ouvir e considerar essas vozes.”, mesmo depois da Lei 10.639/03 é possível notar que o próprio livro didático não possui material específico ou adequado para o ensino (Morais e Leite, 2019, p. 31).

Conforme as pesquisadoras, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), nos anos de 2017 e 2018, não abordou de forma significativa a literatura afro-brasileira. Para nós, essa lacuna nos livros didáticos contribuiu para o não cumprimento da lei que preconiza o ensino da história e da cultura afro nas escolas públicas e privadas, como já referido no início deste introdutório.

Sabemos que, atualmente, avanços têm acontecido nesse quesito. Os livros do Ensino Médio de Língua Portuguesa do ano de 2020 já trazem textos de Conceição Evaristo, Chimamanda Ngozi Adichie, Cristiane Sobral, Maria Firmina e Daniel Munduruku, representante da escrita indígena. A título de exemplo e comprovação, podemos citar o livro *Estações Língua Portuguesa: Rotas de Atuação Social*, de Camila Sequetto Pereira *et al.* (2020). Esse cenário deixa-nos mais esperançosos, em relação à valorização da escrita negra no Ensino Médio. Quanto aos livros didáticos do Ensino Fundamental II, que fazem parte do PNLD (2024), notamos que o tema transversal “Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras” se faz presente em muitas coleções.

Podemos citar, como amostra, as coleções de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, *Segue a Trilha*, da editora Palavras, escritas por Bergamini *et al.* (2023) e a coleção *Teláris: essencial*, da editora Ática, escrita por Borgatto, Berlin e Marchezi (2022). Essas coleções buscam explorar a diversidade literária, trazendo textos de autores africanos, afro-brasileiros e indígenas. Na coleção *Segue a trilha*, unidade 4 do livro didático do 6º ano,

⁴ De acordo com Morais e Leite (2019), a *Revista Humanidades e Inovação* faz parte dos trabalhos desenvolvidos pela Universidade Estadual do Tocantins. A referida pesquisa, realizada em Araguatins por Morais e Leite, aponta que a literatura afro-brasileira não consta no currículo escolar das três escolas analisadas e que há necessidade de inclusão dessa literatura nos livros didáticos, uma vez que os professores os utilizam como base para as aulas.

intitulada *O que é multiculturalismo?*, há exploração das narrativas tradicionais do continente africano, incluindo a figura do griô (*griot*), mostrando a importância das narrativas orais para a formação cultural de um povo. No exemplar do 7º ano, unidade 2, *Você já reparou quanta arte há nas ruas?*, há o rap *Peme' em Jevy*, do MC Kunumi, rapper de origem guarani, defensor dos direitos dos povos originários do Brasil.

Além disso, no livro do 9º ano, unidade 7, *Como construir um mundo mais igualitário?*, encontramos um capítulo destinado a mostrar como é importante valorizar a cultura dos povos negros e indígenas para a construção de um mundo mais justo e igualitário. Já na coleção *Teláris: essencial* (Borgatto *et al.*, 2022), especialmente no livro do 9º ano, encontramos imagens voltadas à diversidade, além de textos literários que fazem parte da literatura africana. A título de ilustração, citamos o romance *As aventuras de Ngunga*, do escritor angolano Pepetela. Ngunga é o personagem protagonista africano que sofre, mas vence as dificuldades impostas pelos colonialistas. Nesse sentido, notamos que ao abordar nos livros didáticos essa temática reafirma-se a valorização da diversidade.

Nossa intenção não foi fazer uma avaliação detalhada da forma como os livros didáticos atuais abordam a história e a cultura afro-brasileira e indígena após os 20 anos da lei 10.639/2003, visto que, para isso, precisaríamos analisar mais exemplares, o que não seria possível em função do tempo da pesquisa. Buscamos, apenas, com os exemplos citados, pontuar que as mudanças estão ganhando mais força e visibilidade nos livros didáticos desde o ano de 2020.

O nosso desígnio é auxiliar nessa mudança. Sendo assim, propomos um material didático, que valoriza a literatura de escrita negra, com vista a levar o aluno a refletir sobre o que se lê e, assim, reconhecer o valor das memórias e da ancestralidade de brasileiros, os quais têm no sangue origens africanas e têm o direito de contar suas histórias e mostrar sua cultura. Para mais, o aluno leitor terá a oportunidade de produzir ou transpor o texto (conto) em estudo para outros gêneros textuais, uma vez que o letramento literário, como veremos no terceiro capítulo, envolve leitura e escrita.

Isso posto, questionamentos básicos permearam esta pesquisa:

- (i) De que forma a criação de um caderno pedagógico sobre a literatura afro-brasileira de Conceição Evaristo ajudará na formação leitora?
- (ii) Por que trabalhar a literatura afro-brasileira de Conceição Evaristo com alunos da educação básica, especificamente, EJA/Ensino Fundamental II?
- (iii) O que há de alteridade na escrita dessa autora?

- (iv) Como a escrita feminina de Evaristo pode ajudar na busca da identidade e da autoafirmação das mulheres negras?
- (v) Como o conhecimento crítico-teórico pode ajudar na confecção do caderno pedagógico?

Outras indagações apareceram no decorrer do trabalho na busca pela formação leitora e foram sanadas no decorrer da pesquisa.

Ademais, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na BNCC (2018), está bem evidente o papel dos estudos literários na formação discente – o letramento literário possibilita o conhecimento da linguagem literária, que é não raramente polissêmica, de caráter subjetivo e estético, e o aumento do repertório cultural. Nesse cenário, buscamos, com este trabalho, propor um material pedagógico, apresentando a escrita de uma mulher negra que, com muita luta, foi capaz de transformar sua história, escrevendo as suas experiências – escrita de vivências – transmutando a realidade em fantasia para dar voz à minoria.

Ainda sobre os documentos oficiais, a terceira competência da BNCC (2018) trata da valorização e fruição das diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais e da participação de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. Sob esse viés, a literatura afro-brasileira precisa estar presente no currículo escolar, ser lida e experienciada para ganhar visibilidade. No entanto, a literatura ainda é restrita a poucos. Há lugares em nosso país em que não existem bibliotecas públicas, o que dificulta o acesso aos livros. Muitas vezes, os estudos literários ficam a cargo do professor que repassa as informações básicas aos alunos, resumos comentados de obras que os alunos nem sequer leram, e esses escutam, mas não vivenciam, não experimentam o prazer da leitura e da análise. Nesse caso, percebe-se a necessidade da formação continuada do professor.

No livro *Panorama contemporâneo das pesquisas de ensino da literatura* (2016), no capítulo 4, intitulado *Leitura literária e o papel do professor mediador no diálogo texto-leitor*, escrito Tinoco e Stephani (2016), encontra-se uma abordagem ampla sobre a importância de formar leitores dialógicos com a ajuda do professor mediador. Esses autores apontam que há incentivos do governo para abastecer as bibliotecas nas escolas com o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), porém isso não é garantia de alunos leitores.

Nesse viés, o problema da falta de incentivo à leitura incide na capacitação de professores, os quais têm um papel fundamental para despertar o prazer pela leitura e fomentar a compreensão por meio das respostas dadas por seus alunos leitores, como pontua Bakhtin (2004, p. 95) ao asseverar que “[...] todo ato de compreensão é uma resposta, na

medida em que ele introduz o objeto da compreensão em um novo contexto – o contexto potencial da resposta”. Ao ler um livro, portanto, deve-se perceber o caráter dialógico e responsivo que a obra possibilita, visto que, enquanto realiza a leitura, o sujeito não é passivo. Ao iniciar uma leitura, o leitor cria hipóteses, possibilidades do que será lido posteriormente e, durante a leitura, é capaz de aprovar ou desaprovar tais ações, ou seja, interage de forma responsiva e ativa.

Nesse panorama, Tinoco e Stephani (2016, p. 90) corroboram as ideias de Bakhtin (2004) ao postularem que “[...] é importante que os alunos percebam os textos literários como tais, como apelos que se dirigem a eles, leitores, esperando por sua resposta e inclusive considerando-a antecipadamente”. Desse modo, nota-se como o letramento literário se constitui e cabe ao professor capacitado iniciar, guiar e propiciar momentos de leitura dialógica para a formação do sujeito leitor.

Diante do exposto, a hipótese é de que, com o caderno pedagógico, o professor do Ensino Fundamental II, especificamente da EJA, encontrará um material reflexivo, que promova a formação leitora – dando espaço a discussões acerca das questões do negro e, principalmente, da mulher negra, possibilitando, então, a aprendizagem da cultura afro-brasileira – que provoque reflexões, aguace a criticidade, amplie o leque de leitura dos alunos e, conseqüentemente, colabore para uma educação antirracista.

A nossa proposição, que consiste na criação de um caderno pedagógico, poderá auxiliar na construção identitária, pois, como postula Arruda (2007), uma das marcas identitárias presentes na literatura afro-brasileira é o papel assumido pelo negro, que deixa de ser objeto e passa a ser sujeito de sua história. Além disso, a literatura afro-brasileira, ao revisitar a memória individual e, principalmente, a coletiva, como a metáfora do navio negreiro simbolizando a memória diaspórica, ou seja, a retirada à força da terra natal e os abusos sofridos, reforçam ações políticas e sociais que contribuem para a formação e/ou fortalecimento de identidades culturais que, como sabemos, são desprestigiadas social e culturalmente.

Tal simbologia do navio negreiro aparece, por exemplo, no conto *Maria do Rosário Imaculada dos Santos*, do livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2011), uma vez que, quando criança, a protagonista da história é sequestrada por um casal em um jipe e levada para longe dos seus, o que a faz sofrer e a supor que estaria revivendo a história de seus ancestrais: “[...] e, quando alcancei a gravidade da situação, por muito tempo pensei que fosse acontecer comigo o que, muitas vezes, escutei os mais velhos contar. As histórias de

escravidão de minha gente. Eu ia ser vendida como uma menina escrava” (Evaristo, 2011, p. 46).

Desse modo, o caderno pedagógico poderá mostrar como a literatura afro-brasileira é importante e pode contribuir para a formação leitora. Nesse sentido, o livro *Literatura Afro-Brasileira: abordagens na sala de aula*, coordenado por Duarte (2014b), com a participação de Arruda (2014), é um exemplo de como as sequências didáticas podem ampliar o universo literário dos alunos, colaborando muito com o trabalho do professor, uma vez que, conforme argumenta Duarte (2014b, p. 59), “[...] o processo de ensino-aprendizagem da Literatura Afro-Brasileira é semelhante a uma construção: inicia com o alicerce, coloca-se tijolo por tijolo e finalizamos com telhado e acabamentos”. Dessa maneira, percebemos a necessidade de iniciar o trabalho com base sólida para que, até a finalização, o aluno seja capaz de ler nas entrelinhas o brilho da mulher negra, mesmo diante de todo sofrimento, e reconheça o valor da literatura negra.

O conto *Aramides Florença*, do livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, de Conceição Evaristo, será analisado em uma sequência didática e o professor será o mediador dessa leitura interpretativa, instigando o pensamento dos alunos, possibilitando a recriação ou transposição de gêneros textuais de acordo com a visão dos estudantes, permitindo reflexões frente ao texto cheio de identidade; aliado à escrita feminina, que a exemplo do elemento “menor” atribuído ao universo da literatura afro-brasileira, opera, em contrapartida, uma provocação das sensibilidades normativas masculinas, patriarcais. As “escrevivências” de Evaristo, suas memórias e vivências denunciam os abusos sofridos pelas mulheres e autoafirmam a luta da mulher negra. Igualmente aos *griots*, os mestres africanos na arte de contar histórias, sua escrita tem a função de não deixar esquecer a história e a cultura de seus ancestrais e da mulher negra.

Buscamos, assim, uma proposição pedagógica dialógica mediada com a intenção de promover a formação leitora na EJA, alunos que, de certa forma, tiveram sua educação alijada no passado e terão a oportunidade de conhecer histórias fictícias que transpassam a realidade cotidiana, que diz, possivelmente, do dia a dia dos leitores. Leituras que oportunizarão visões por outros ângulos, outras perspectivas, proporcionando reflexões e, quem sabe, mudanças, como fez a própria Conceição Evaristo.

Nossa pesquisa de caráter propositivo pretendeu:

- (i) produzir material específico para auxiliar o professor no ensino da história e da cultura africanas (lei 11.649/2003);

- (ii) elaborar uma proposta de intervenção, caderno pedagógico, com sequência didática, para a EJA/Ensino Fundamental II, tendo em vista a formação leitora e a valorização da literatura afro-brasileira;
- (iii) apresentar, com o caderno pedagógico, um pouco sobre a vida de Evaristo para entender como a literatura afro-brasileira ganhou espaço na escrita dela;
- (iv) explorar o gênero conto, analisando uma narrativa apresentada no livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*;
- (v) possibilitar, com o caderno pedagógico, a ampliação do universo literário dos alunos;
- (vi) criar atividades em que o aluno possa transpor os contos estudados para outras formas artísticas (teatro, desenhos), para outros gêneros textuais (poema, roteiro para vídeo etc.) ou, ainda, a escrita de contos pelos próprios alunos.

Este trabalho trata-se de uma pesquisa-ação de base bibliográfica, posto que a partir de uma necessidade detectada, a escassez de materiais para o ensino de literatura afro-brasileira, os quais são destinados aos alunos da EJA, buscamos uma intervenção. Evidenciamos que o currículo da EJA é diferenciado, o número de aulas de Língua Portuguesa da EJA é 50% menor em relação ao currículo do ensino regular, o que, para nós, prejudica o letramento literário e a experiência com a literatura afro-brasileira, e são escassos materiais com esse conteúdo para o ensino nessa modalidade.

Dessa forma, procuramos produzir um material específico que auxilie o professor de Língua Portuguesa na formação leitora, aliado ao ensino de literatura afro-brasileira. Entretanto, é de caráter propositivo, uma vez que não avaliamos os impactos da intervenção proposta, apenas disponibilizaremos o caderno pedagógico ao público-alvo, professores de Língua Portuguesa da EJA/Ensino Fundamental II que, como nós, sintam a necessidade de colocar em evidência a literatura escrita por negros, valorizando e diversificando os estudos literários e contribuindo, de certa forma, para uma educação antirracista. A pesquisa foi ancorada em referências bibliográficas, sustentando a confecção do caderno pedagógico, composto por uma sequência didática, que auxiliará o professor de Língua Portuguesa da EJA/Ensino Fundamental II na formação leitora, com enfoque na literatura afro-brasileira de Conceição Evaristo, as escrituras de uma mulher negra.

A proposta do caderno pedagógico, com sequência didática, visa propiciar momentos de leitura e produção artística, seja desenho, teatro, escrita de conto, poema e vídeo, utilizando recursos tecnológicos ou não na elaboração. Além de almejar a formação leitora, o objetivo é propiciar a experiência criadora, advinda do leitor. Intencionamos, ainda, despertar o protagonismo juvenil, uma vez que, ao fazer a transposição do texto lido e estudado em outras

formas artísticas ou gêneros textuais diferentes, o aluno estará, a partir do seu olhar como leitor, recriando, construindo seu próprio conhecimento. Desse modo, a leitura do conto de Evaristo será experienciada das mais variadas formas para que o estudante seja tocado, pondo a mão na massa, produzindo também.

Como ponto de partida da intervenção pedagógica, a leitura do livro *Conceição: Conceição Evaristo* (2021), de Orlando Nilha, foi sugerida no início do caderno pedagógico. A intenção é apresentar ao aluno um pouco sobre a vida de Evaristo, de forma poética e encantadora, entendendo como a literatura afro-brasileira ganhou espaço na escrita dela, percebendo como o conto lido ganhará sentido a partir daí. Trata-se de um livro infantil, contudo, o fato de ser escrito para crianças não retira nem um pouco a grandiosidade do conteúdo biográfico que o livro traz, ao contrário, deixa de ser algo metódico sobre a vida e obra da autora. Ademais, é possível ler o livro para a turma em uma aula de 50 minutos. Essa leitura será facultativa, deixamos a referência para que o professor a utilize, ou não. Caso o professor prefira, poderá pedir uma pesquisa biográfica sobre a escritora ou, ainda, exibir uma entrevista⁵ concedida pela autora à TV Aparecida, em março de 2020.

No caderno pedagógico, informamos a referência bibliográfica do livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* para que professor e alunos possam ler o conto *Aramides Florença*. A partir daí, disponibilizamos a quantidade de aulas dispensadas ao estudo, discriminamos as habilidades conforme a BNCC (2018) e o passo a passo de cada atividade. Levando-se em conta que se trata de alunos da EJA, as atividades são voltadas para esse público leitor. O nosso desejo é que o estudo do conto leve o aluno a procurar a leitura completa do livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*.

A intervenção pedagógica foi feita com questionamentos pertinentes, a fim de possibilitar ao aluno leitor reflexões sobre o texto lido, livre de julgamentos, para não o deixar pressionado ou menosprezado em suas análises e percepções, além de propiciar produções inspiradas nas narrativas. Buscamos criar um caderno pedagógico de qualidade, com o qual o professor possa trabalhar a formação leitora de maneira reflexiva, atentando-se à escrita negra feminina, de forma a ampliar a escuta das “Vozes-mulheres⁶”, com a valorização da diversidade na literatura e com uma educação antirracistas, por que não?

⁵ SOUZA, Abiane. *Conheça a história da escritora Conceição Evaristo*. [S. l. s. n.], 10 mar. 2020. 1 vídeo (11min). Publicado pela TV Aparecida. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9POX2gtfmFI>. Acesso em: 7 abr. 2023.

⁶ Alusão ao poema *Vozes-mulheres*, de Conceição Evaristo, em que o eu poético retrata as vozes negras silenciadas por muito tempo, mas que se farão ouvir na voz de sua filha que é capaz de reunir todas essas vozes e falar por elas e se fazer ouvir no “eco da vida-liberdade” (Evaristo, 2017).

Sob tal prospectiva, é preciso ouvir as impressões dos alunos diante do que foi lido. Logo após a leitura do conto, deixamos como sugestão para o professor um momento de expressão oral para que os alunos leitores externem seus estranhamentos a respeito da leitura: *O texto causou algum impacto em vocês? Qual? Vocês percebem algo diferente na narrativa? O quê? O que há de atual no conto lido? Que passagem chamou mais atenção? Se vocês fossem os autores do texto, dariam outro final para a história?* Esses e outros questionamentos estão presentes no caderno pedagógico, que está apensado a esta pesquisa. Evidenciamos que as respostas aos questionamentos tenderão ao subjetivismo, pois, como sabemos, a literatura não é para dar respostas, mas suscitar reflexões.

Nessa configuração, no segundo capítulo, procuramos articular as pesquisas feitas sobre o conceito de literatura, formação leitora e letramento literário com os estudos de autores distintos que, embora em suas respectivas obras e correntes críticas se posicionam de maneiras diferentes e não se filiam ao letramento literário, valorizam a experiência literária. Assim, Lajolo (2018), Abreu (2006) e Barthes (1980) versam sobre literatura e o lugar ocupado por ela nas instituições educacionais; Zilberman (1991), Durão e Checinel (2022) apregoam o objeto literário como foco para que a experiência literária aconteça; Magnani (1992) e Perrone-Moisés (2006) dialogam, em algum momento, sobre o papel do professor na formação leitora do aluno; Martins (1994) mostra os processos que compõem o ato de leitura; Soares (2009, 2020) e Kleiman (2005, 2008) discorrem sobre letramento, a prática social do uso da leitura e da escrita; o multiletramento faz parte dos trabalhos de Rojo e Moura (2012) e abarca o letramento crítico, o qual tentamos aproximar ao letramento literário, tão estudado por Cosson (2014) e que deu o aporte necessário para compreender e buscar estratégias para promover o letramento literário. Entendemos serem estudiosos com posturas diferentes, mas que, de alguma forma, enriqueceram a nossa pesquisa e, uma vez que nosso trabalho visa à formação do leitor literário, optamos por evidenciar os autores que se destacam no letramento.

Por se tratar do estudo do conto, adentramos o gênero literário em questão com os estudos de Coelho (2009) que versa sobre a origem do conto; Moisés (2006) que postula sobre a unidade de ação; Gotlib (2004) que contempla, em seu livro, o ponto de vista de contistas e críticos literários renomados para tratar do assunto. Buscamos, ainda, o auxílio de dois contistas argentinos, Cortázar (2006) e Piglia (2004), para dar mais consistência aos estudos do conto; e não deixamos de falar sobre o conto africano, sua oralidade e sua cosmovisão, com os estudos de Hampâté Bâ (2010), Fonseca (2016) e Paradiso (2020).

Ainda no segundo capítulo, para tratar da literatura afro-brasileira, Almeida (2018) nos ajudou a compreender melhor a necessidade de acabar com o racismo estrutural arraigado em

nossa sociedade; Spivak (2010) contribuiu para tratar da voz do subalterno e Bernd (1988) para falar da literatura negra; Duarte (2014a) introduziu o conceito de literatura afro-brasileira; Luiz Henrique Oliveira e Fabiane Rodrigues (2022) mostraram a importância dos quilombos editoriais para a publicação sem censura desse tipo de literatura.

Procuramos, ainda, fazer um estudo voltado às sequências didáticas, que são atividades sistematizadas, criadas a partir de um gênero textual oral ou escrito. Para isso, contamos com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Por fim, concluímos nosso trabalho embasado nesse referencial teórico na pretensão de construir um material didático que auxilie o professor na formação literária da EJA com foco na literatura afro-brasileira de Conceição Evaristo.

No terceiro capítulo, tratamos da metodologia desta pesquisa, com estudos de André (1995), Bortoni-Ricardo (2008), Gil (2010), Goldenberg (2004), Minayo (2010) e Tripp (2005). Discorremos, também, a respeito de questões importantes para compreensão do trabalho pedagógico na EJA, a partir de legislações advindas de Brasil (2021) e Minas Gerais (2021), além de dados informativos sobre o analfabetismo, divulgados por Brasil (2019).

No próximo capítulo, consta o pressuposto teórico para uma compreensão geral da articulação entre a fortuna crítica e o objeto desta pesquisa.

2 PRESSUPOSTO TEÓRICO: FORTUNA CRÍTICA

O título desta pesquisa é “Conceição Evaristo na formação leitora da Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, sendo necessário buscamos autores que a sustentassem, dessa forma, começamos pela leitura do livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2020 [2011]), foco deste estudo. Os outros livros de Evaristo, *Ponciá Vicêncio* (2003), *Becos da memória* (2006), *Poemas da recordação* (2008), *Olhos d’agua* (2014), *História de leves enganos e parecenças* (2016), possibilitaram, também, conhecer melhor a escrita da autora, auxiliando na confecção do caderno pedagógico produzido. O livro *Conceição: Conceição Evaristo*, de Nilha (2021), ajudou a compreender a história de vida Evaristo e reforçou o entendimento da escrita da autora.

Na sequência, nossos estudos se concentraram nas reflexões sobre literatura, formação leitora e letramento literário como possibilidade. Para isso, trouxemos à baila os livros: *Literatura: ontem, hoje, amanhã*, de Lajolo (2018), que discute o conceito de literatura; *Cultura letrada: literatura e leitura*, de Abreu (2006), que critica a forma como um livro é considerado literário; *A leitura e o ensino de literatura*, de Zilberman (1991), que questiona o trato utilitário da literatura na escola, ou seja, fragmentos de textos literários como pretexto para o ensino de gramática, por exemplo; *Ensinando literatura: a sala de aula como acontecimento*, de Durão e Checinel (2022), que acreditam na singularidade do objeto literário, o livro, devendo estar presente no ambiente escolar, sem a valorização de conhecimentos prévios, para que a experiência literária seja um acontecimento; o artigo *Leitura e formação do gosto (por uma pedagogia do desafio do desejo)*, de Magnani (1992), que pontua a função desafiante do professor em buscar alternativas para promover o gosto da leitura nos alunos; *Literatura e sociedade*, de Perrone-Moisés (2006), que destaca a necessidade de o professor ampliar os horizontes dos alunos para que eles aprendam a fazer as suas escolhas futuramente; *O que é leitura?*, de Martins (1994), que traz, para nós, os processos que compõem o ato de ler, como sensações, emoções e pensamentos; o ensaio *A aula*, de Barthes (1980), que assevera ser a literatura agregadora de saberes; *Letramento: um tema em três gêneros* (2009) e *Alfabetização e Letramento*, de Soares (2020), para tratar do termo letramento, as práticas sociais e os usos que fazemos da leitura e da escrita em nosso cotidiano. Kleiman é outra autora que se debruça sobre esse tema. Consultamos, então, os livros: *Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* (2005) e *Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna* (2008), nos quais essa

autora nos ensina que letramento não é método, mas uma prática, e que o aluno precisa estar imerso nas leituras do dia a dia que façam sentido para ele, de modo a mobilizar seus conhecimentos e interagir com os outros.

É fato que as novas práticas sociais de leitura e escrita exigem novos letramentos, como matemático, linguístico, acadêmico etc. Com a globalização, temos acesso à diversidade cultural e à tecnológica; os textos ganharam novos formatos, incluindo variados recursos semióticos. Diante de tal situação, houve a necessidade de ampliar o termo letramentos para multiletramentos. Dessa maneira, foi preciso buscar em Rojo e Moura (2012) as explicações para o novo vocábulo, que busca a inclusão da diversidade cultural e da tecnologia. No livro *Multiletramentos na escola*, Rojo e Moura apresentam sequências didáticas que exploram o multiletramento. Além disso, discorrem sobre o letramento crítico que, de certa forma, tentamos aproximar ao letramento literário, mesmo tendo conhecimento de que a literatura não tem valor utilitário. Nossa intenção é fomentar reflexões, fazer pensar, questionar, descobrir o que está por trás, a leitura das entrelinhas. Isso é inerente à literatura, pois, como nos diz Cechinel (2018), a literatura nos faz sair de nós mesmos. Nesse sentido, entendemos que, de alguma maneira, a mudança acontece com o sujeito leitor, ou seja, do jeito que ele entrou, ele não sai.

Após compreendermos um pouco mais sobre letramento e multiletramento, nosso percurso foi embasado em Cosson (2014), no livro *Letramento literário: teoria e prática*, no qual o autor aponta o papel da escola na formação do leitor e ainda propõe o desenvolvimento de sequências didáticas para promover o letramento literário. O autor nos mostra os quatro passos para trabalhar com a leitura literária em sala de aula. A motivação, que trata de despertar o interesse do aluno sobre o que será lido; a introdução, que apresenta o autor e os motivos da escolha da obra literária; a leitura, momento em que se lê o livro de forma compartilhada e em que acontecem as pausas para possíveis apontamentos do professor ou do aluno; por último, vem a interpretação, momento de reflexões sobre o que foi lido e momento de registros também. Dessa maneira, construímos nosso primeiro capítulo sobre letramento literário.

Tratamos, também, do gênero literário conto, afinal, precisamos conhecê-lo de maneira sustentável, com embasamento teórico, para propormos uma sequência didática sobre esse gênero. Então, apresentamos a origem epistemológica do vocábulo “conto” a partir dos estudos da crítica literária Coelho (2009) no *E-Dicionário de Termos Literários*. Discorremos sobre a tradição oral e o repasse de geração para geração de histórias recheadas de imaginação, como rituais religiosos, mitos, lendas, histórias monstruosas que faziam parte do

folclore. Em seguida, partimos para os estudos de Moisés (2006), com o livro *A Criação Literária: Prosa I*, em que o autor trata o gênero como manifestação literária a partir do momento em que se desprende de questões religiosas e folclóricas e passa a ter um autor próprio, tomando a forma de gênero literário. Moisés (2006) apresenta o conto como uma narrativa breve, de poucos personagens e com uma unidade de ação como núcleo estrutural do conto.

Já Gotlib (2004), em *Teoria do conto*, traça um panorama da história do conto, valendo-se de vários contistas e críticos literários, como Edgar Allan Poe, Anton Tchekhov, Horácio Quiroga e outros. Gotlib (2004) aponta como é difícil definir esse gênero que vem das histórias orais populares e, com o advento da escrita, passa a ser escrito. Buscamos os conhecimentos do argentino Cortázar (2006) para entendermos que não há regras para o conto, mas pontos de vista. O contista compara o conto à fotografia, porque tem a precisão de captar o que é importante naquele instante, levando o leitor a pensar no que pode estar nos arredores. Dando continuidade aos estudos sobre o conto, exploramos os conhecimentos de Piglia (2004), outro grande contista que discorre sobre as teorias que envolvem o gênero, para quem o conto narra duas histórias: uma explícita e outra implícita, secreta. Para esse autor, cada contista tem sua forma peculiar de trabalhar cada uma dessas histórias de maneira a instigar a atenção do leitor.

Após a pesquisa feita, por meio da leitura dos livros desses autores, observamos que o gênero conto caracteriza-se por sua brevidade e concisão, ao contar um fato qualquer do cotidiano que seja significativo e esteja em torno de uma unidade de ação, com unidade de efeito, ao prender a atenção do leitor e causar estranhamento. De natureza igual, cada contista, a seu modo, trabalha as duas histórias presentes no conto de forma diferenciada em busca do acontecimento.

Para finalizar o capítulo, procuramos trazer posicionamentos sobre o conto africano, que apresenta como característica forte a oralidade. Para isso, os escritos de Hampâté Bâ (2010), em *A tradição viva*, e o artigo *Literatura e oralidade africanas*, de Fonseca (2016), serviram de referência. Passeamos ainda pelo Realismo Animista, assunto estudado por Silvio Paradiso (2020), no artigo *O Realismo Animista e as Literaturas Africanas: Gênese e percursos*. Consideramos que o contraponto entre o conto africano e o conto tradicional da literatura ocidental enriqueceu nosso trabalho.

Por fim, apresentamos a literatura afro-brasileira. Fez-se necessário entender um pouco sobre racismo. Para isso, evocamos o livro *O que é Racismo Estrutural?*, de Almeida (2018), professor, advogado, defensor de causas antirracistas e atual ministro dos Direitos

Humanos no governo Lula. Para o estudioso, o racismo está imbricado na sociedade; trata-se de algo normal e não uma exceção, por isso a necessidade de adotar práticas antirracistas no país. O autor apregoa “[...] que uma pessoa não nasce branca ou negra, torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente” (Almeida, 2018, p. 53).

Sob esse viés, o livro *Pode o subalterno falar?*, de Spivak (2010), facilitou a compreensão da questão do lugar de fala, como explica Almeida no prefácio do livro: “[...] tem por ofício o papel desconcertante de fazer falar o texto de outrem, em um constante processo de adiamentos, aproximações e, sobretudo, negociações” (Spivak, 2010, p. 9). Entendemos, por conseguinte, a relevância dos trabalhos voltados à autoafirmação das minorias, uma vez que se trata de um grito de resistência e posicionamento no mundo de vivências reais, ainda que os textos sejam ficcionais.

Sendo assim, pesquisadores, como Bernd (1988), possibilitaram entender o “eu que se diz negro”; Duarte (2014a) ajudou a compreender o conceito de literatura afro-brasileira, os elementos que a definem com tal, delineando, também, um panorama dos 100 autores negros do século XVIII ao XXI. Outro livro importante de Duarte (2020) fez parte deste trabalho, *Machado de Assis Afro-descendente*, no qual o autor evidencia que Machado, ao contrário do que muitos não viam, foi um grande defensor dos negros e buscou, em muitos de seus textos, retratar e denunciar abusos sofridos pelas minorias.

Além disso, nesse capítulo, passeamos por alguns movimentos negros no final da década de 70, quando a causa antirracista se tornou notória. Depois, o nosso assunto foi sobre os quilombos editoriais, que foram e são de fundamental importância na publicação de obras escritas por negros, sem o crivo da censura. Tivemos conhecimento disso por meio dos estudos de Oliveira e Rodrigues (2022) e, ainda, Sara Oliveira (2006). Delineamos considerações, ainda, sobre a escrita feminina negra.

Para fecharmos esse capítulo, debruçamos nossos esforços para compreender melhor as sequências didáticas apresentadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Percebemos, com o trabalho desses estudiosos, que as sequências didáticas são atividades sistematizadas muito importantes no processo de ensino e aprendizagem, porque, ao trabalhar um determinado gênero oral ou escrito o qual o aluno não domina, durante o desenvolvimento das atividades, o próprio aprendiz e o professor mediador conseguem visualizar as necessidades na produção inicial e a evolução no decorrer dos módulos até a produção final. Buscamos, com este estudo, criar uma sequência didática que ajude na formação leitora da EJA.

Em síntese, a fortuna crítica desses e de outros pesquisadores citados na referência serviram de base teórica, respaldando o mérito deste trabalho. Nessa lógica, adentraremos o terceiro capítulo com os estudos sobre formação leitora.

2.1 Reflexões sobre literatura e formação leitora: letramento literário

Nesta seção, tentamos refletir um pouco sobre literatura, leitura do texto literário em sala de aula, formação leitora e letramento literário. Para isso, trazemos pensamentos de autores que podem, em algum momento, tratar desse assunto de forma diferente, mas que se aproximam de alguma forma quando intencionam mostrar que a leitura literária deve acontecer no interior dos muros da escola para que o aluno ganhe autonomia leitora, possa fazer suas próprias escolhas no decorrer de sua aprendizagem e possa levar para a vida. Um ponto em comum entre esses autores é que o professor, para formar leitores, precisa ser um leitor-pesquisador. Assim sendo, com a mente aberta, sem preconceitos, será capaz de levar e deixar que seu aluno, também, leve para sala de aula a literatura que dialoga com questões da atualidade.

Começaremos por tratar sobre o conceito de literatura discutido por Lajolo (2018). Em seu livro *Literatura: ontem, hoje, amanhã*, a autora mantém um diálogo com o leitor sobre o que é literatura, abordando-a no decorrer do tempo, de forma que não apresenta respostas concretas, na verdade, suscita reflexões. Essa autora revisita o passado na companhia de um leitor que seja ao menos iniciado nos conhecimentos literários para mostrar como a literatura era vista anteriormente. Retoma o presente, mostrando que o olhar acerca da literatura muda com o tempo, abrindo espaço para o novo. Destarte, mesmo sendo atemporal, reveste-se do contexto histórico da época em que está situada e, a cada período, apresenta novos conceitos e formas.

Por esse ângulo, a literatura está ligada a uma demanda de seu tempo, de seu contexto histórico, social, econômico e tecnológico, como vemos na atualidade, em um diálogo entre o escritor e seu leitor. Lajolo (2018) aponta que a literatura se expandiu, deixou de ser restrita à elite privilegiada, alcançando os populares e atendendo um público diverso. No entanto, tal expansão causa espanto aos que continuam ligados à tradição clássica, ou seja, aos intelectuais conservadores, que desconsideram as transformações da literatura no tempo. Nesse meio, incluem-se as instituições educacionais que validam ou não o texto como literário, pautadas no discurso tradicional, elitista e hegemônico.

Enfatizamos, ainda, que há literatura para todos os públicos, feita para todas as idades, gêneros e etnias, postula Lajolo (2018), como a literatura infantojuvenil, a literatura de mulheres, de negros, de homossexuais, de indígenas. Para entendermos melhor, basta pensarmos nos poetas das redes sociais que, muitas vezes, ganham as páginas dos livros depois de um *boom* estrondoso na *web*. Percebemos, desse modo, como a literatura garante seu espaço atualmente.

Nesse aspecto, quando o docente se torna um leitor aberto à diversidade literária, modifica o espaço de leitura de sua sala de aula, abre uma variedade de opções literárias e possibilita a formação leitora, partindo do ponto da empatia que determinadas leituras podem trazer. A citar como exemplo, a literatura afro-brasileira de escrita feminina que traz imbuída a interseccionalidade de raça, de gênero e condição social, em que uma jovem estudante negra pode se ver representada na figura de uma protagonista. Mesmo que essa não seja a função da literatura, é inerente a ela buscar na vida real matéria-prima para a sua transfiguração, o que, de certa forma, abre portas para o encontro do leitor consigo e com o outro. É preciso, então, compreender que as instituições de validação da literatura, principalmente academias e escolas, precisam rever seus conceitos e atualizá-los.

A crítica à forma como um livro é considerado literário ou não está presente no livro *Cultura letrada: literatura e leitura*, de Abreu (2006). A autora aponta que a classificação de um livro independe do gosto pessoal, mas o que ele representa para a sociedade. Por exemplo, alguns críticos nem leram Paulo Coelho, porém o qualificam como de menor valor e, dessa maneira, selecionam qual objeto literário merece prestígio ou não. “A escola ensina a ler e a gostar de literatura. Alguns aprendem e tornam-se leitores literários. Entretanto, o que quase todos aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal” (Abreu, 2006, p. 19). Desse modo, as leituras escolares tendem a servir somente ao preenchimento de fichas de leituras e, muitas vezes, não consideram a leitura por fruição, conforme orienta Brasil (2018).

Nesse viés, os padrões do que deve ser um clássico já vêm imbuídos quando se aprende a ler na escola. O conceito de literatura é algo cultural e histórico, mas são as instâncias de legitimação que determinam o que é considerado literatura e o que deve ser estudado nos educandários. São questões políticas que determinam o que é bom ou o que é ruim. E são essas determinações que chegam aos estudantes, os quais não são motivados para desenvolver o hábito da leitura literária.

Entendemos que a literatura pode acrescentar muito na vida de cada leitor a partir do momento em que o que é do outro, a cultura, pode ser mostrada a cada leitura, seja por meio

da literatura ocidental canônica, seja pela literatura marginalizada, escrita por negros, por mulheres, por homossexuais, por cordelistas ou livros de *best sellers* que não são vistos pela crítica com bons olhos, mas atingem a grande massa e trazem para o leitor algo a mais, desde questões culturais, sociais a questões políticas. Há espaços e público para todos. E o leitor? Ah, esse só tem a ganhar. Se as instituições acadêmicas e escolares privilegiassem a diversidade plural literária, juntamente com uma política cultural consolidada de acesso a livros ou outras versões literárias que possam existir atualmente, a formação leitora aconteceria de maneira mais fluida e eficaz. Contudo, não é o que acontece, visto que o trabalho com a literatura, ainda, se encontra engessado aos currículos escolares, os quais priorizam os aspectos linguísticos.

Para Zilberman (1991), a valorização dos clássicos é reforçada por meio dos livros didáticos que acabam sendo antologias de antologias ao reproduzirem textos literários e valores canonizados como recursos para a aprendizagem da língua portuguesa. Ao traçar um panorama sobre a leitura que se fazia na escola no passado e a que se faz na escola ainda hoje, a autora nos relembra como a leitura e a literatura estão, intimamente, ligadas. Segundo Zilberman (1991, p. 50), a leitura era feita por meio de exemplos que colocavam os clássicos como os melhores modelos a serem seguidos: “[...] os clássicos sendo tomados como formadores do bom gosto, que é também o gosto elevado”. A partir deles, havia a repetição para ler e escrever bem. Dessa forma, associou-se leitura à tradição literária.

Além disso, o processo de alfabetização se dá a partir da decodificação de letras advindas de excertos de textos literários, o que, de certa maneira, não cativa o leitor iniciante para o gosto literário, ao contrário, pode tornar-se entediante. Zilberman (1991) faz uma crítica à forma como se ensina literatura na escola e inclui o livro didático que trabalha “leitura-texto-exercício”. Os objetos literários, conforme a autora, só entram em sala de aula para um determinado procedimento de ensino, por exemplo, questões gramaticais, de preferência aquilo que se pretende ensinar naquele momento. Nessa perspectiva, qualquer prática que se faça a partir do uso do texto como pretexto para questões gramaticais, como vimos, ou para atividades que busquem explorar a criatividade do aluno, como representações teatrais mudando o final da história, acaba por se tornar uma obrigação.

Supor que a leitura do texto deva necessariamente gerar uma atividade qualquer é outra vez apresentá-la como instrumento para se atingir um segundo objetivo, este, aparentemente, mais importante. Também o conceito de criatividade utilizado em tais propostas revela-se contraditório, uma vez que se toma imprescindível não apenas estimulá-la, convertendo-a em obrigação, como também submetê-la aos limites que as técnicas escolhidas impõem (Zilberman, 1991, p. 114).

Sob esse viés, acrescentar atividades extras ao ato de leitura pode contribuir para a perda da essência do que o texto literário traz. A experiência leitora fica comprometida quando há outros assuntos considerados por alguns docentes até “mais importantes” que a simples leitura. Zilberman (1991) pontua que o ato de leitura deve encerrar-se nele mesmo, sem que haja segundas intenções.

Diante dessa situação, para a democratização da literatura, é preciso uma política cultural que torne o livro acessível a todos e que professores não tomem os clássicos como únicas leituras possíveis em sala de aula, muito menos que levem objetos literários para o ambiente escolar com outras intenções que não sejam para experiências de leitura. Sendo assim, Durão e Checinel (2022), de certa forma, concordam com Zilberman (1991) ao pontuarem que não é possível operacionalizar a literatura. Os pesquisadores apostam na literatura ao dizerem que ela ensina muito, contudo, não é possível prever o que ela ensina, visto que o seu valor está na singularidade.

Para Durão e Checinel (2022), a literatura é capaz de fazer pensar, envolvendo uma postura interpretativa, a partir do momento em que se entra em contato com o objeto literário, o livro. Esse encontro entre leitor e objeto deve ser aberto, sem conhecimentos pré-estabelecidos. Caso haja explicações anteriores à leitura do livro, a literatura perde a sua amplitude, sua essência; o texto deve chegar ao leitor como algo novo, “um acontecimento singular”. Em uma aula de literatura, o foco deve estar no objeto da leitura, suas especificidades, sua configuração para acontecer o processo interpretativo. A contextualização deve acontecer a partir de situações trazidas pelo objeto literário.

Segundo esses dois autores, a literatura é uma resistência pedagógica, ou seja, não é possível operacionalizá-la, pois ela é imprevisível; não há uma receita pronta. Entretanto, há de se pensar em estratégias de leitura, como o *close reading*, a leitura atenta, cerrada, que confere densidade ao processo interpretativo do objeto literário. É imprescindível colocar o livro em jogo, pois, ao aliar atenção e imaginação, muitas questões surgirão. Dessa maneira, é preciso puxar o fio do novelo e ver o desenrolar dos fatos.

Nesse sentido, entendemos que gostar de ler é um exercício que deve ser aprendido, tornando-se uma prática. E, nosso dever, como educadores, é oportunizar a entrada e a permanência do aluno no mundo letrado, um mundo tão vasto e cheio de possibilidades. Todavia, para ensinar a gostar de ler é preciso que o professor seja um leitor ativo, que busque estratégias articuladoras para a formação leitora e proporcione momentos de leitura, em que o aluno possa sentir-se seduzido e pronto para mudanças transformadoras, visto que

se o gosto se aprende, pode ser ensinado. A aprendizagem comporta uma face não-espontânea e pressupõe intervenção intencional e construtiva. Assim, o professor tem um importante papel a desempenhar no desenvolvimento de seus alunos/leitores. Digamos que seu principal papel é o de articular princípios e práticas. E isso significa que tudo que vem sendo e vai ser dito sobre a leitura da literatura precisa fazer parte da vida do professor. Significa também que é preciso trazer a leitura para a sala de aula, para "despertar" o sabor de ler; que é preciso propiciar condições para o prazer como satisfação de necessidades, para a consciência da moda e do aspecto social da leitura e do gosto, para a argumentação fundamentada e para o julgamento estético, com vistas à tomada de consciência das opções em função dos propósitos do sujeito leitor. A formação e a transformação do gosto não se dão num passe de mágica. Com a escola – em que pesem as restrições de sua incompetência competente – concorrem todos os outros estímulos e desestímulos com os quais convivem professores e alunos nas horas restantes do dia (Magnani, 1992, p. 104-105).

Para Magnani (1992, p. 105), portanto, o professor deve buscar seus planejamentos didáticos em uma prática “compartilhada – que lhe ofereça segurança e permita a interferência crítica. Cabe ao professor romper com o estabelecido, propor a busca e apontar o avanço. Para isso é preciso problematizar o conhecido, transformando-o num desafio que propicie o movimento”. Desse modo, o professor, para despertar a leitura literária em seu aluno, precisa ser um apreciador do objeto literário e deve oportunizar leituras em sala para promover o gosto que, como foi dito, não se dá em um passe de mágica, mas com o contato.

Consolidando o pensamento de Magnani (1992), Perrone-Moisés (2006) postula que “pobre o aluno a quem não se oferece nenhum ponto de partida sólido para a sua ‘escolha individual’” (Perrone-Moisés, 2006, p. 21, grifo da autora). Em outros termos, o aluno sozinho, sem estímulos, sem referências de leituras, sem discussões literárias, encontra dificuldades para adentrar o mundo literário. A escola precisa criar pontes para que o educando cruze outras margens, conheça outras realidades, crie seus hábitos de leitura e possa fazer suas escolhas literárias.

Nessa configuração, para que o aluno alcance a maturidade leitora, faz-se necessário que a aprendizagem seja mediada por um professor-leitor e pesquisador, que conheça os processos que compõem o ato de leitura. Conforme Martins (1994, p. 81), “[...] o homem lê como em geral vive, num processo permanente de interação entre sensações, emoções e pensamentos”. Nesse pensamento, Martins (1994) afirma haver três níveis de leituras: sensorial, emocional e racional. Ao enamorar-se pelo *design* do livro, sua capa, seu cheiro, sentir o folhear das páginas, têm-se as sensações sinestésicas, dirigindo-se para um nível de leitura sensorial. A partir do momento em que o leitor sente empatia pelo personagem, pelas ações, pelo ambiente, ou se apresentam experiências, memórias aguçadas do leitor, a leitura está no nível emocional.

O terceiro nível de leitura diz respeito ao momento em que o leitor é capaz de associar conhecimentos prévios ou um novo conhecimento, a leitura se apresenta no nível racional. Nesse viés, percebemos que o homem, de fato, é movido pelas sensações, emoções e racionalidade. Logo, a falta, a desarmonia ou a radicalização, em qualquer um desses níveis de leitura, podem interromper o processo de leitura. A dosagem equilibrada possibilita uma leitura efetiva. Dessa maneira, conhecendo os níveis de leitura, o professor pode buscar estratégias que, bem articuladas, promovam uma leitura profícua dos gêneros literários que trazem consigo um arcabouço de conhecimentos agregados.

Nessa perspectiva de congregar saberes, Barthes (1980) já apontava o poder da língua e, sobretudo, da literatura, afirmando que, de todas as disciplinas, a literatura devia ser a única que não poderia sair dos currículos escolares, pois ela é capaz de abarcar todas as ciências (humanas, sociais, da natureza). Na literatura, encontram-se saberes agregados nos interstícios das ciências, podendo estar adiantada ou atrasada em relação a ela (Barthes, 1980). Ou seja, a literatura tem o poder de rever o passado ou antever o futuro do mundo científico. Notamos, portanto, a grandiosidade de seu valor e a urgência de mantê-la presente nas escolas, transformando-a em uma necessidade.

Após compreendermos um pouco mais sobre literatura e seu lugar na sala de aula, trazemos à baila o letramento literário como um dos meios para a formação leitora.

2.1.1 Letramento literário como possibilidade

Para compreendermos melhor o letramento literário, a prática de leitura literária, precisamos conhecer, primeiramente, o termo letramento. Para tal, recorreremos ao livro *Letramento: um tema em três gêneros*, de Soares (2009), a fim de beber na fonte etimológica do vocábulo *literacy*, advindo da língua inglesa e que, no português, assumiu o significado de letramento:

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a acepção de “*the condition of being literate*”, a condição de ser *literate*, e *literate* é definido como “*educated; especially able to read and write*”, educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (Soares, 2009, p. 17).

Nessa definição, a palavra letramento aparece como saber ler e escrever, estando implícito o uso dessas leituras nas práticas sociais. Hoje, temos consciência de que não é “implícita nesse contexto a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais”, como consta na citação acima, mas explícita, uma vez que, como sabemos, letramento envolve práticas sociais de leitura e escrita entre indivíduo e sociedade. Para que o sujeito se relacione social, cultural, política e economicamente com as demais partes, urge que a aquisição dos letramentos (linguístico, matemático, digital, acadêmico, entre outros) se façam presentes de modo pleno, já que tal demanda mobiliza conhecimentos e ações práticas de leitura e de escrita.

Desse modo, não se trata apenas de saber ler e escrever, mas dos usos que se fazem desses saberes. A retirada de documentos pessoais, o trabalho, a compra e venda de produtos, o uso de aplicativos, o pagamento de contas, o momento da oração que diz respeito a leituras bíblicas, por exemplo, envolvem práticas e trocas de letramento diversas. Isto é, não basta saber ler e escrever, é preciso interagir com os outros para se posicionar e decidir, lançando mão das mais variadas formas de letramento.

Ao abordar a definição de letramento, Soares (2009) destaca que o termo surge a partir de uma necessidade, como todas as palavras novas de uma língua. Contudo, pontua que é muito complexo conceituar o vocábulo, uma vez que muitos fatores influenciam na definição. Trata-se de algo muito relativo, pois pode variar de país para país, levando-se em conta o nível de desenvolvimentos social, cultural e econômico. Em países subdesenvolvidos, por exemplo, há pessoas que não sabem ler nem escrever, enquanto nos países desenvolvidos, o número de pessoas analfabetas é quase zero, o que, também, não garante letramento. Sob esse olhar, Soares (2009) diferencia alfabetização de letramento, apontando que alfabetizar é ensinar um código, uma convenção de escrita, uma tecnologia; já o letramento é o uso que se faz da leitura e da escrita nas práticas sociais. Logo, os termos são interdependentes e o ideal é que esses processos aconteçam de forma simultânea.

Outro aspecto a se pensar é como avaliar e aferir o nível de letramento. Não há um método preciso. No caso censitário, é definido atualmente pelo grau de escolarização, mas somente considerar os anos de estudos ainda deixa lacunas para constatar o nível de letramento, já que o letramento escolar não abarca todas as práticas sociais da leitura e da escrita. Desse modo, o que se aprende na escola destoa das atividades cotidianas que demandam apropriação de determinados conhecimentos (Soares, 2009). Sendo assim, por levar em conta muitos fatores, tornam-se difíceis a definição e o estabelecimento de regras para avaliar e medir o letramento de uma determinada população.

Na contraposição de alfabetização e letramento, Soares (2009) argumenta que um indivíduo que não é alfabetizado, não sabe ler nem escrever, mas consegue resolver questões que envolvem compreensão e uma ação em relação ao que se pede, por meio da leitura feita por outra pessoa, pode ser considerada, de certa maneira, letrada, já que utiliza habilidades para a prática social. Por exemplo, não sabe escrever, mas ser capaz de ditar o que deve ser escrito para que alguém escreva ou, ainda, a criança que não foi alfabetizada e folheia livros, contando a história que, conforme as imagens e a imaginação dela, faça sentido, “[...] já penetrou no mundo do letramento” (Soares, 2009, p. 24), porque é capaz de fazer a leitura das figuras ao criar hipóteses. No entanto, é possível encontrar pessoas alfabetizadas que não são letradas, quer dizer, não conseguem manter um contato interativo com o que leem, não conseguem interpretar o que leem. Em outras palavras, não colocam a leitura e a escrita como parte das ações cotidianas.

Já um indivíduo que passou pelo processo de alfabetização e letramento lê por prazer, para se informar, para questionar e é capaz de mudar sua relação consigo, com as pessoas e com a sociedade na qual está inserido. Outro ponto a ser observado é que o contato com a linguagem escrita impacta na linguagem oral, “[...] mudanças nas estruturas linguísticas e no vocabulário” (Soares, 2009, p. 37), isto é, o indivíduo percebe a necessidade de adequar a sua linguagem a cada situação de comunicação. Sendo assim, letramento é, para nós, a ação individual e social de mobilizar os saberes que envolvem leitura e escrita.

No livro *Alfabetização e Letramento*, Soares (2020) faz a releitura de treze artigos para abordar o termo letramento, surgido nos anos 80, com o intuito de ampliar o conceito de alfabetização que até então passava apenas pela codificação e decodificação das letras, em que era considerado alfabetizado aquele que conseguisse ler ou produzir ao menos um bilhete, a chamada alfabetização funcional. Para a autora, letramento diz respeito a práticas sociais e profissionais no uso da língua, com efetiva competência no que diz respeito à leitura e à escrita.

Nessa perspectiva, não basta apenas conhecer as letras e formar palavras, é preciso compreender, interpretar e produzir textos que circulem nas mais diversas esferas – ser capaz de agenciar práticas sociais, visando à inclusão e à emancipação. Pela necessidade de se adequar às variadas práticas sociais, o termo letramento se expande para letramentos (matemático, linguístico, acadêmico, entre outros), tornando-se multiletramento em função do novo aparato digital e midiático que encontramos atualmente.

À luz desse pensamento, Rojo e Moura (2012) informam que o termo multiletramento foi usado em 1996 por um grupo de pesquisadores, o Grupo de Nova Londres, criador de um

manifesto chamado *A Pedagogy of Multiliteracies — Designing Social Future*⁷. A intenção, conforme Rojo e Moura (2012), era suprir as exigências da globalização, que traziam um combo com variedade de culturas e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que precisava ser incluso nos currículos escolares. O mundo globalizado e o acesso à *internet* abriram as portas para novos gêneros textuais, exigindo novas práticas sociais e culturais diversificadas. A leitura de mundo atual exige multiletramentos, pois, como sabemos, os textos se apresentam com uma infinidade de recursos semióticos: cores, imagens, sons e influências advindas de outras culturas também. Disso resulta a necessidade de multiletramentos para abarcar as demandas sociais e culturais, como o letramento digital, em função do mundo tecnológico atual, visto que estamos rodeados de textos imagéticos, vídeos, áudios e outros.

Nesse contexto, Rojo e Moura (2012, p. 13) apresentam diferenças entre letramentos e multiletramentos. Enquanto estes se referem à “[...] multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica da constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”, buscando atender ao arcabouço da diversidade cultural e os diversos signos linguísticos, que estão presentes em nosso cotidiano, tendo em vista os meios virtual e midiático; aqueles tratam da “[...] multiplicidade e variedade de práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral”.

Em síntese, os letramentos dizem respeito a uma variedade de habilidades e ações que podem ser ou não prestigiadas na sociedade. No entanto, se pensarmos na hibridização textual, a tendência de composição textual contemporânea, que trata dos gêneros mistos, e o uso corrente da linguagem tecnológica, com vídeos, editoração, diagramação e até mesmo a realidade virtual, o metaverso⁸, percebemos que o multiletramento é o termo mais adequado para o momento.

Nesse cenário, observamos no artigo *Multimodalidade e Multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital*, escrito por Barbosa, Dilamar Araújo e Aragão (2016), três modalidades de letramento: digital, visual e letramento crítico. As pesquisadoras destacam o letramento digital, em que a comunicação e uso das práticas sociais acontecem por

⁷ Em português: “*Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais*” (Rojo; Moura, 2012, p. 12).

⁸ Segundo reportagem da BBC News Brasil (2021, p. 01), “De longe, o metaverso pode parecer uma versão repaginada da tecnologia de realidade virtual. Alguns especialistas argumentam, contudo, que ele se desenha como o futuro da internet. Para efeito de comparação, esse novo universo digital seria para a realidade virtual o que os smartphones modernos representaram para os celulares ‘tijolões’ dos anos 1980”. Assim, entendemos que o metaverso traz avanços em todas as áreas, medicina, comunicação etc. Por isso, o professor deve estar atento ao multiletramento e ao uso dos recursos multissemióticos, a fim de acompanhar todas as práticas sociais que se fazem com uso da leitura e escrita.

meio das TIC; o letramento visual, que se relaciona à leitura que fazemos das imagens, ou seja, da linguagem não verbal; e, por fim, o letramento crítico, que diz respeito a leituras que nos fazem pensar e discutir assuntos sociais, políticos e culturais, sem deixar de abarcar os letramentos digital e visual, já que vários recursos semióticos podem fazer parte das leituras que fazemos. Isto é, tem-se a multimodalidade, tópico importante, mas que não fará parte desta pesquisa.

Para nós, interessa o letramento crítico, já que esse perpassa pelo viés interpretativo, desnudando ideologias implícitas, que ora se mostram, ora se escamoteiam por trás de cada texto. Sendo assim, buscamos aproximar o letramento crítico ao letramento literário, uma vez que, mesmo a literatura não tendo a função utilitária de formar sujeitos críticos, ela nos faz pensar em nós e na nossa relação com o outro, o que nos mostra seu caráter reflexivo.

Relativo ao letramento crítico, Barbosa, Araújo e Aragão (2016) se fundamentam em Coracini (2005) e Oliveira (2006) para explicar o que é ler um texto de forma crítica. Para esses autores,

ler um texto na perspectiva crítica implica que o leitor, por meio de suas experiências, opiniões pessoais e visões do mundo, conseguirá perceber não só os sentidos denotativos e conotativos (CORACINI, 2005) construídos pela interação entre os diferentes modos e recursos semióticos, mas também ler o omitido – o não dito, no dizer de Oliveira (2006) (Barbosa; Araújo; Aragão, 2016, p. 632).

Diante do exposto, podemos observar que o letramento crítico requer articulações maiores entre leitor e texto, em razão de ser preciso ativar conhecimentos extratextuais para que o processo de leitura aconteça. Além disso, é preciso ler nas entrelinhas, descobrir o sentido implícito, os diálogos com outros textos, ideologias, ironias, críticas, entre outros.

Nesse cenário, retomamos Rojo e Moura (2012, p. 25, grifos dos autores) para resumirmos bem o que esperamos do letramento crítico: “[...] um letramento crítico deve buscar exatamente isso: a constituição de sujeitos ‘éticos’, ‘democráticos’ e ‘críticos’”. Assim, entendemos que o letramento crítico implica a formação de sujeitos sociais que questionam e primam pelo bem social. Os pesquisadores apontam, ainda, uma nova ética e uma nova estética. Ao falarem sobre a nova ética, Rojo e Moura (2012, p. 25) postulam que os direitos de propriedade na *web* são considerados “bens imateriais”, e o que está na nuvem pode ser reescrito, em uma produção “híbrida polifônica”, uma vez que essa escrita é interativa e colaborativa.

Em relação à nova estética, entendemos que há uma multiplicidade de textos multissemióticos e que o gosto vai depender de cada um ou de cada grupo, no caso de sala de

aula, por exemplo. Então, muitas vezes, o professor deve pensar em uma estética textual que possa agradar alguns e mostrar a si – o professor – e ao restante da turma que é possível apreciar outras estéticas, pois a aprendizagem se constrói na diferença, nos múltiplos olhares. Diante do que foi exposto, portanto, a escola deve preparar o aluno para atuar de forma crítica, democrática e diversificada em suas práticas de leitura e escrita no mundo globalizado e plural. Desse modo, entendemos que o leitor de textos literários necessita, também, do letramento crítico.

Salientamos que ao texto literário não cabe repassar conhecimentos ao leitor, ou, até mesmo, fazer análises críticas, como apontam os estudos de Nabil Araújo (2006) ao tratar do pensamento crítico de Derrida (1999), filósofo francês pós-estruturalista, criador do Desconstrutivismo na filosofia, cuja teoria volta-se, também, para a literatura. Compreendemos, de acordo com o pensamento derridiano, que a literatura é absoluta, “escritura plena” e não se sujeita a leis.

Em outros termos, a literatura por si só se completa, não se deixa explicar, interpretar, atribuir juízo de valor, conforme assevera Araújo (2006, p. 269, grifos), “[...] a escrita literária tal como Derrida a concebe não *remonta* a nada, não *remete* a nada a não ser a si própria: *escritura plena*”. Assim, observamos que não concerne à crítica literária dispensar tempo em análises e apontamentos sobre o objeto literário, inclusive, na percepção da desconstrução de Derrida (1999), deveria, consoante Araújo (2006, p. 270), “[...] desautorizar a atividade crítica tal como veio a se construir ao longo do tempo no ocidente”.

Em contrapartida, sem desmerecer os preceitos pós-estruturalistas da desconstrução derridiana e a pesquisa de Araújo (2006), acreditamos que há, no texto literário, a presença de uma linguagem potencialmente diferente da linguagem rotineira a qual estamos acostumados. Sabemos que nele pode vir imbuído o contexto social, histórico e econômico de uma determinada época, até mesmo, para dar vida à verdade literária que o texto traz consigo. Para compreender e interpretar esses elementos que compõem o texto literário, são necessários uma leitura e um leitor mais atentos.

Sendo assim, é preciso que o leitor saiba fazer junções para compreender as alusões feitas, o dizer nas entrelinhas, o não dizer; ler as pistas deixadas pelo autor; interpretar as metáforas presentes no texto literário; entender a sua estrutura; enfim, a literariedade, as peculiaridades pertencentes a esse gênero o qual se materializa, corporifica nas palavras, ao transmutar a realidade cotidiana, numa mudança aberta e declarada de pensamentos e ações humanas inusitadas.

Nesse sentido, imaginamos o leitor literário como um leitor crítico, pois terá que atribuir significados a partir de uma linguagem que não é costumeira, como citamos acima. Além disso, o leitor necessita fazer conexões entre suas experiências vividas e aquilo que não faz parte da realidade cotidiana. É preciso que conheça o objeto literário (conto, poema etc.), pois cada gênero literário exige uma leitura diferenciada. Ao desfrutar da literatura, o leitor pensa sobre o gênero, a linguagem e o contexto que compõem o literário, reflete sobre o ficcional e o real e suas relações de convergências e incongruências, despontando numa leitura crítica que vai além da simples decodificação das letras, passando por uma postura crítica de apreensão do assunto, de envolvimento ativo, de espírito investigativo ao fazer comparações e diferenciações e julgamentos, de avaliar e de prosseguir ampliando a visão a cada leitura.

É sob esse prisma que buscamos a criticidade dos alunos da EJA, formando leitores reflexivos que saibam estabelecer ligações entre o real vivido e o real imaginário, a fim de desfrutar da experiência transformadora que cada gênero literário possa trazer, experienciando panoramas diferentes, questionando, inferindo, desvendando alusões, conhecendo a si mesmo e ao outro, de modo democrático, ao valorizar a diversidade plural. Nessa perspectiva, tentamos aproximar o letramento crítico ao letramento literário.

Com efeito, diante da precariedade de práticas de leitura no campo artístico-literário, surge o letramento literário, cuja intenção, também, prima pela capacidade leitora e usos que se fazem da leitura e escrita na sociedade, na cultura e nas artes. Todavia, o letramento literário se torna uma forma peculiar de letramento pela condição que a literatura apresenta em dar vida às palavras e às experiências vividas, transfigurando a realidade, de forma que o ser humano possa refletir as relações pessoais consigo e com o outro. Além disso, para Cosson e Renata Souza (2011), é essa vertente de letramento que confere materialidade às sensações e às palavras, logo, deve ser aprendida na escola. Esses autores postulam que:

o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006 b, p. 17). Depois, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar (Cosson; Souza, 2011, p. 102).

Embora seja difícil inserir a literatura em um currículo escolar, visto que muitos professores ficam presos à periodização, ao estilo, ao resumo da vida e da obra dos autores, ou

trabalham o texto literário como pretexto para estudos gramaticais sem que o objeto literário seja o foco dos estudos. Há, ainda, a questão de a literatura ser oblíqua, isto é, maliciosa, dúbia, escorregadia, não havendo uma fórmula para ensiná-la, portanto por ser difícil sistematizá-la, muitos professores preferem um trabalho superficial com excertos de textos, de modo que o texto literário em si acaba perdendo os estranhamentos que possam tocar ou não o leitor, “sua materialidade em palavras”, desconsiderando o que foi referido por Cosson e Souza (2011), na citação acima.

Nós, ao contrário, acreditamos na força da literatura e lutamos pelo seu espaço em sala de aula, uma vez que, para muitos, é o único lugar onde ela circula. Logo, deve ser dada ao aluno a oportunidade de vivenciar experiências literárias, a fim de que possa ter suas preferências, tendo o direito de dizer que não gostou de tal livro, uma vez que para fazê-lo, o aluno precisa ler, conhecer, discutir as leituras feitas e, somente assim, apontar justificativas para a sua reprovação diante do que foi lido. Dessa maneira, cabe à escola propiciar leituras compartilhadas, oficinas de leitura e sequências didáticas que explorem o objeto literário e, conseqüentemente, a linguagem literária, visando à formação leitora para que a leitura aconteça de forma pontual e efetiva.

Quanto à linguagem literária, Lajolo (1993) aponta a ideia de que a literatura deve ser vista como linguagem, portanto, precisa estar no currículo escolar. Para ela, o aluno precisa “apossar-se” da linguagem literária, “alfabetizar-se nela”, “tornar-se um usuário competente”, mesmo que não se torne um escritor, deve ser um leitor ativo dessa linguagem para desempenhar bem seu papel de cidadão.

Consoante a Lajolo (1993, p. 106), estão imbricados na literatura “[...] diferentes imaginários, diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias”. Essa autora, portando, defende a importância dos estudos literários na formação do sujeito social. Sendo assim, o professor pode buscar estratégias bem articuladas, que promovam uma leitura profícua dos gêneros literários.

Conforme nos aponta Cosson (2014, p. 30), o letramento literário é fundamental no processo educativo, porque vai além da simples leitura, oferece a possibilidade de “[...] conhecer, articular com proficiência o mundo feito linguagem”. Não basta, portanto, a decodificação de palavras, é preciso esmiuçar o texto literário, questionar, inferir, dialogar com outros textos, preencher os espaços vazios deixados pelo autor. A leitura literária, nessa ótica, apresenta diferentes possibilidades de acontecimento e o professor deve atuar como mediador desses momentos de leitura.

Sendo assim, letramento literário é uma prática social, portanto a escola é, também, o lugar para a realização desse trabalho de formação do leitor, já que a simples leitura de textos literários não permite o letramento literário, “[...] a construção literária de sentidos” (Cosson, 2014, p. 26). Desse modo, esse autor preconiza o letramento literário e acredita que a leitura que fazemos fora da escola está intimamente ligada à maneira como a escola nos ensinou a ler. Nesse viés, há uma defesa de que há diferentes modos de realização da leitura e que estes podem ser trabalhados na escola, com vista à formação do leitor literário.

Segundo Cosson (2014), a leitura literária deve ser compartilhada, ficando a cargo do professor o trabalho com sequências didáticas que ajudem na formação leitora. Para isso, é preciso seguir quatro passos básicos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Na motivação, o professor deve despertar o interesse do aluno para o que será tratado no texto literário, fazendo com que os conhecimentos prévios do aluno sejam acionados. Essa motivação deve ter a duração de uma aula, não devendo ser estendida para que não se perca o foco que é o objeto literário. A introdução se dará a partir do motivo da escolha do autor e do livro. O professor, então, deve mostrar ao aluno um pouco sobre o fazer literário desse autor, clarificando a importância dessa leitura. Cosson (2014) pontua a necessidade de o aluno manusear o livro, observar a capa, ler a orelha, aproximando-se do objeto literário, visto que o letramento literário deve acontecer na prática e a escola, enquanto instância construtora do conhecimento escolar pode intermediar o contato dos estudantes com as múltiplas leituras literárias ou informativas.

Depois da motivação e da introdução, tem-se a leitura, que deve ser acompanhada pelo professor, havendo intervenções, chamadas de intervalos pelo pesquisador, para sanar dificuldade e dar ritmo à leitura. Nesse momento, pode haver a leitura compartilhada de capítulos do livro ou textos menores que dialoguem com o texto em estudo. No que tange à interpretação, Cosson (2014, p. 65) destaca que “[...] o texto literário é um labirinto de muitas estradas, cuja saída precisa ser construída uma vez e sempre pela leitura dele”. Nesse contexto, percebemos que todos os elementos extratextuais colaboram para a saída desse “labirinto de muitas estradas”. Por isso, compartilhar interpretações ajuda a expandir conhecimentos e a mostrar que a leitura é uma prática social.

Para Cosson (2014), a atividade de interpretação requer registros, que podem variar segundo a idade/série dos alunos. Esses registros podem ser desenhos ou músicas, que representem determinados personagens, por exemplo. Desse modo, o letramento literário perpassa um círculo de motivação, introdução, leitura, interpretação e produção. Sendo assim,

cabe à escola buscar atividades que visem ao envolvimento e à participação do aluno em práticas de leitura.

Nesse âmbito, Kleiman (2005, p. 9) afirma que “[...] letramento não é um método, mas uma imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita” – trata-se do contato direto e diário com a leitura. Para ela, o professor deve propor atividades em que as práticas de leitura e escrita estejam presentes no cotidiano e os alunos interajam entre si para haver uma troca, pois, como bem pontua a autora, letramento não é método, é prática, é imersão na leitura e na escrita dos mais diversos textos que estão presentes em nossa sociedade contemporânea. Por esse prisma,

um projeto de letramento se constitui como “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade” (Kleiman, 2000, p. 238). Independentemente do tema ou do objetivo do projeto, ele é adequado na medida de seu potencial para mobilizar conhecimentos, experiências, capacidades, estratégias, recursos, materiais e tecnologias em situações concretas de uso da língua escrita de interesse do aluno (Kleiman, 2008, p. 509).

Destacamos, portanto, com a fala de Kleiman (2008), que o letramento envolve atividades com textos em voga na sociedade e que farão sentido para o aluno à medida que ele articule seus conhecimentos, suas habilidades e suas vivências. Vimos, então, que o letramento diz respeito a práticas sociais de leitura e de escrita que utilizamos em nosso cotidiano.

Desse modo, percebemos que essas práticas não são imutáveis, ao contrário, modificam-se constantemente e, devido a isso, precisamos trabalhar com multiletramentos, tendo em vista a variedade cultural, semiótica e tecnológica que nos cerca. Entendemos como é difícil aferir o letramento de uma população, uma vez que o letramento escolar não abarca todas as demandas de leitura e escrita em nosso meio social e considerar apenas anos escolares não certifica com precisão o nível de letramento.

Percebemos, assim, que a escola deve oferecer a aprendizagem dos multiletramentos para promover a inclusão cultural e tecnológica. Além disso, é claro, nessa perspectiva, formar leitores com o letramento literário, em razão de que a escola talvez seja a única ponte entre aluno e objeto literário, portanto não deve se esquivar de cumprir a sua missão de promover o contato dos estudantes com os diferentes objetos de leitura.

Alertamos que, embora nossa intenção, neste trabalho, tenha sido colocar o objeto literário em foco, analisando a linguagem e os impactos que este possa despertar no leitor,

tentando não instrumentalizar a literatura, temos consciência de que, de alguma maneira, acabamos por fazê-lo quando produzimos uma sequência didática que dialoga com o letramento literário. Querendo ou não, mesmo com questionamentos que envolvam a experiência leitora e a linguagem literária, sabemos que qualquer segunda intenção com o texto literário acaba por operacionalizá-lo.

Nesse viés, procuramos, por meio da sequência didática, oferecer ao professor de Língua Portuguesa da EJA uma proposta de trabalho que visa aliar o estudo do conto de uma escritora negra, assunto importante e urgente para o momento – mulher e negra – que traz histórias muito atuais, à formação leitora. Entendemos, porquanto, que o gênero literário escolhido, o tema, a escrita feminina e a escrita afro-brasileira poderão contribuir singularmente para a formação de leitores da EJA e, ainda, despertar a escrita a partir da narrativa lida.

Em nossa pesquisa, procuramos utilizar os pensamentos de estudiosos sobre literatura, letramento e formação leitora para a confecção do caderno pedagógico, que auxiliará os professores da Educação de Jovens e Adultos no ensino da literatura negra, a fim de que seus alunos possam ter acesso à literatura afro-brasileira de Conceição Evaristo, por meio do estudo do conto *Aramides Florença*, retirado do livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*. Nossa intenção é promover a formação leitora e uma educação antirracista.

Dessa forma, para o caderno pedagógico produzido ter consistência e embasamento teórico, foi preciso conhecer um pouco sobre o gênero literário conto, assunto que será tratado no próximo capítulo.

2.2 O conto e sua relação com a ancestralidade africana

Nesta seção, tratamos sobre o gênero literário conto, já que, como foi dito anteriormente, a proposta deste trabalho tem como base o conto *Aramides Florença*, de Conceição Evaristo, extraído do livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*. Desse modo, fez-se necessário o estudo da teoria literária no que diz respeito ao gênero conto para solidificar as intervenções de formação leitora que estarão presentes na sequência didática que compõe o caderno pedagógico, produto desta pesquisa.

Nesse cenário, buscamos explicações etimológicas a respeito do vocábulo conto, conhecemos os nomes dos contos precursores de que se têm registros e perpassamos por teorias literárias discutidas por alguns estudiosos do gênero, críticos, ensaístas e contistas para

compreendermos melhor esse gênero. Além disso, exploramos o conto africano que apresenta suas especificidades, como a influência da oralidade e a cosmovisão africana.

Como ponto de partida, iniciamos nossos estudos com a origem etimológica da palavra “conto”. Consoante a Coelho (2009, p. s/n., grifos da autora)⁹, a palavra “conto” vem do latim “[...] *comentum, in.* (invenção, ficção, plano, projecto), ligado ao v. *contueor, eris* (olhar atentamente para, contemplar, ver, divisar). Narração oral ou escrita (verdadeira ou fabulosa); obra literária de ficção, narração sintética e monocrônica de um fato da vida”. No que tange à narrativa de acontecimentos, portanto, o conto aparece quando o homem passou a viver em grupo e as pessoas passaram a contar, cada um a seu modo, os fatos ocorridos no dia a dia, desde histórias verdadeiras a boatos ou invenções. Ao ouvir histórias e repassá-las adiante, como bem diz o ditado popular “*Quem conta um conto aumenta um ponto*”, o contador acrescia algo ao acontecimento narrado, incrementando-o ou, até mesmo, distorcendo-o, já que não é possível contar exatamente o que se passou sem que haja alguma alteração.

Dessa forma, as narrativas orais ganharam uma dimensão maior a partir do momento em que os homens acrescentaram a imaginação, criando e repassando de geração para geração mitos, rituais religiosos, lendas, histórias inusitadas, monstruosas ou fantasmagóricas. Assim, entendemos que o conto, narrativa oral, vem dos primórdios e que, antes de Cristo, com o advento da escrita, já se tinham registros dos contos orientais *Pantschalantra* (Os cinco livros) e *Hitopadexa* (A instrução inútil), escritos em sânscrito, como aponta Coelho (2009). Segundo Coelho (2009), esses dois contos maravilhosos são de origem hindu e foram criados de assuntos corriqueiros, permeados pelo mundo imaginário. No princípio, havia a intenção religiosa, mítica, ritualística para difundir os pensamentos budistas na Índia e China, porém, com o passar do tempo, os contos se distanciaram desses objetivos.

Nessa configuração, sabemos que de *Pantschalantra* e *Hitopadexa* surgiram *Calila e Dimna e Barlaam Y Josafat*, e, posteriormente, *As mil e uma noites*. Coelho (2009) assevera que esses contos influenciaram a literatura europeia e, a partir da Idade Média, no século XIV, especificamente, surgiram contos, como *O Conde Lucanor*, de Juan Manuel, na Espanha; *Contos de Canterbury*, de Geoffrey Chaucer, na Inglaterra; e *Decameron*, de Boccaccio, na Itália, sem deixar de lado as tradições populares orais que originaram o Folclore.

A ensaísta, também, acrescenta o primeiro contista português, Gonçalo Fernandes Trancoso, escritor de *Contos e Histórias de Proveito e Exemplos* (1575), tendo muita

⁹ Definição de conto apresentada por Coelho (2009), ensaísta e crítica literária brasileira, no *E- Dicionário de Termos Literários*, de Carlos Ceia.

aceitação nos séculos XVII e XVIII. Coelho (2009) pontua, ainda, que, no Nordeste brasileiro, as histórias populares são chamadas de “Histórias de Trancoso”, graças à forte influência do autor português. Fica evidente que, por todo o mundo, essas narrativas, orais inicialmente e escritas *a posteriori*, existiam desde que o ser humano passou a viver em comunidade e sentiu a necessidade de contar histórias que transfiguravam a realidade e que permitiam, com uso das palavras, vivenciar acontecimentos imaginários.

Nessa perspectiva, Moisés (2006, p. 33) postula que o conto, visto como forma artística, seria literário por apresentar um autor próprio, desvincilhando-se do folclore e do místico, ao buscar temas e formas atuais de narrar em volta de um “núcleo estrutural”. Esse literato destaca o conto como uma das formas literárias mais flexíveis, porém deixa claro que há fronteiras.

O pesquisador atribui ao conto uma *unidade dramática*, que circula ao redor de um conflito, ou seja, uma *unidade de ação* contida na narrativa. O autor sumariza esse conceito, argumentando que “[...] o núcleo do conto é representado por uma situação dramaticamente carregada; tudo o mais à volta funciona como satélite, elemento de contraste, sem força dramática” (Moisés, 2006, p. 49). De outro modo, o eixo da narrativa está na unidade de ação e o que está em volta, os outros elementos da narrativa (personagem, espaço, tempo etc.) endossam a composição dessa unidade dramática. Podemos imaginar, então, uma situação-problema que ganhará corpo e se desnudará por meio dos elementos que compõem a narrativa.

Concernente aos personagens, por exemplo, Moisés (2006, p. 49) esclarece que há as envolvidas no conflito de suprema importância para a unidade de ação. No entanto, há aquelas que são apenas citadas como parte da paisagem, somente para compor a cena. Da mesma forma, o espaço em que ocorre o conflito: por onde a personagem passa é meramente do cenário, visto que o importante mesmo é onde a unidade de ação acontece. O crítico exemplifica ao citar dois contistas: Boccaccio e Jorge Luís Borges, assinalando que, mesmo em tempos e formas diferentes de trabalhar o conto, as características estruturais da narrativa se mantêm nos textos desses autores, isto é, o núcleo estrutural é composto por uma unidade dramática circundante, uma unidade de ação.

Consoante a Moisés (2006), o conto faz parte da mesma matriz da novela e do romance, pois são gêneros literários que compartilham os mesmos elementos constitutivos da narração em prosa. Contudo, cada uma dessas formas artísticas tem suas peculiaridades; um conto, por exemplo, dificilmente poderia ser transformado em romance, uma vez que neste há várias unidades de ação, enquanto naquele somente uma.

Basta pensarmos, pois, na quantidade de personagens presentes em um conto em comparação ao romance. Observaremos que o número de personagens reduzidos incidirá em uma única unidade de ação, ao passo que mais personagens, obviamente, exigirão subunidades. Ademais, ao conto não caberia a extensão de assuntos ou personagens desnecessários apenas para preencher espaços vazios. Sua composição rejeita o supérfluo, pois se trata de uma “narrativa unívoca” (Moisés, 2006, p. 40), com uma unidade dramática à volta de um único conflito significativo para prender a atenção do leitor. No romance, há, por norma, a presença de personagens principais e secundários, que transitam em espaços variados. Além disso, há várias ações dramáticas, subunidades, que se coadunam na unidade de ação central.

Nesse contexto, Gotlib (2004) declara ser complexo definir o conto. Primeiramente, inicia dizendo que esse tem origem popular, vem das histórias inventadas e contadas oralmente até chegar ao gênero literário narrativo que se tem hoje e, para pensar no conto – essa narrativa breve ficcional – temos que fazê-lo na evolução da escrita que possibilitou os registros dessas breves histórias contadas por meio de um narrador. Então, temos o conto literário escrito por um “contador-criador-escritor” (Gotlib, 2004, p. 9), ou seja, o escritor elege um narrador para contar a história inventada.

Como um contador de histórias usa artifícios para despertar o interesse dos seus ouvintes no momento da contação, com gestos, olhares, entonações e imitação de voz; o narrador, escolhido pelo escritor, para narrar a criação dos acontecimentos, utiliza também subterfúgios para atrair o leitor, como técnicas de linguagem, incluindo determinadas expressões linguísticas. Atrevemo-nos a exemplificar esses recursos linguísticos que, para nós, podem ser estímulos sensoriais por meio das figuras de linguagem, interrogações, interjeições, perguntas retóricas e outros. Dessa forma, tem-se a atitude criadora do artista – a forma artística de trabalhar as palavras, o fazer literário do conto.

Para Gotlib (2004), o conto não se refere apenas ao acontecido, não apresenta compromisso com o evento real, ou seja, realidade e fantasia se misturam, havendo diferenças entre a literatura e o relato que pode ser um documento, com a função de recontar o que aconteceu, sendo contado por uma testemunha ou alguém que ficou sabendo do fato. Nessa diferenciação, entendemos a literatura como a transfiguração da realidade – e há diversos tipos de realidades segundo a autora. Existe a realidade do dia a dia, a da fantasia; a realidade contada literalmente e com intenções do autor. Desse modo, o conto literário não se trata de um documento, mas de literatura, a transfiguração da realidade.

Com o intuito de traçar um panorama sobre o conto, Gotlib (2004) perpassa pela teoria de vários autores que são capazes de elucidar um pouco mais sobre o fazer literário do conto. desse modo, Gotlib (2004) destaca Edgar Allan Poe, um dos maiores contistas, que propõe que “[...] a unidade ou efeito de impressão é um ponto da maior importância” (Poe, 1842 *apud* Gotlib, 2004, p. 19) no poema, mas isso vale, também, para o conto. Dessa forma, o que não provocar o interesse do leitor deve ser retirado. Poe assevera que o início de um conto já deve apontar para o desfecho e o texto deve ter o tamanho ideal para que a leitura não seja interrompida, visto que a unidade de efeito fica prejudicada quando o conto não é lido de uma só assentada.

Segundo a pesquisa de Gotlib (2004, p. 24-25), Anton Tchekhov se alinha ao pensamento de Poe, ao orientar que o conto deve ser forte, sem muitos detalhes, pois o excesso pode deixar o leitor perdido. Para Gotlib (2004), efeito e contenção definem o conto para Tchekhov. Já em outros aspectos, Poe e Tchekhov se diferenciam. Sabemos, por conhecimento da literatura universal, que Poe prefere voltar-se à poética do conto, ao conto de terror e ao conto policial, sempre carregados de mistérios, de modo a arrebatá-lo desde as primeiras linhas, enquanto Tchekhov prefere pintar o momento real de forma breve para ganhar o leitor de forma sensorial, instigando-o a visualizar quadros por meio das poucas marcas deixadas pelo contista.

Nessa esfera, Gotlib (2004) revela que, para Tchekhov, o contista deve sentir com intensidade, atrair a atenção do leitor e comunicar com energia os sentimentos. Ele acredita que é preciso mostrar as imperfeições humanas, a vida como ela é, para se perceber que a realidade está longe do ideal. Ele, também, aconselha os escritores a descrever quadros para que o leitor possa recriar de olhos fechados, a fim de que a atenção esteja voltada para o conto. Tchekhov apresenta um jeito próprio de escrever contos, com começo e fim, acontecendo, no meio, a subversão, “[...] estando acostumado a histórias curtas que consistem somente em um começo e fim, eu afrouxo e começo a “ruminar” quando passo a escrever o meio” (Tchekhov, *apud* Gotlib, 2004, p. 26, grifos da autora).

Justamente no meio é que se dá a genuinidade dos contos de Tchekhov, pois ele se afasta dos fundamentos mais sólidos do conto, como o acontecimento. Em alguns de seus contos, não há a presença do clímax. À luz desse pensamento, entendemos que não há uma forma única para a escrita desse gênero literário e que cada contista apresenta seu estilo sem fugir do eixo estrutural que a narrativa requer, tornando-se genuíno naquilo que sabe fazer de melhor, o conto. É exatamente por seu caráter flexível, o qual permite ao contista apresentar

sua subjetividade a respeito da história, que esse gênero textual é tão presente nas diversidades de trabalho com a leitura.

Em contrapartida, o escritor uruguaio Horácio Quiroga chegou a produzir um “[...] manual do perfeito contista” (Gotlib, 2004, p. 40). Para Quiroga, o conto literário tem os mesmos elementos que compõem o conto oral, baseando-se em uma história interessante e breve, que prende a atenção do leitor. Quiroga propõe o uso da cor local ao escrever um conto. Para ele, conhecer o lugar e os habitantes auxilia na composição de um conto regionalista, por exemplo. Se olharmos por esse ângulo, de forma superficial, a escrita desse tipo de narrativa parece ser simples, mas, como vimos no decorrer da pesquisa, não se trata de algo que possa caber em um manual.

Sob esse olhar, Cortázar (2006), grande contista argentino, ao falar sobre o conto literário em seu livro *Valise de Cronópio*, diz que não há regulamento para a escrita do conto, mas visões que moldam a estrutura da narrativa:

Ninguém pode pretender que só se devam escrever contos após serem conhecidas suas leis. Em primeiro lugar, não há tais leis; no máximo cabe falar de pontos de vista, de certas constantes que dão uma estrutura a esse gênero tão pouco classificável (Cortázar, 2006, p. 150).

Nessa configuração, o autor procura explicar o conto por meio de comparações, inclusive, equipara-o à fotografia. Afirma que, como a fotografia capta a imagem escolhida com um recorte feito para destacar o que é prioridade no retrato, o conto age da mesma forma; por meio de um recorte de um acontecimento real ou fictício, capta a cena de forma limitada e significativa, levando o leitor a pensar no que pode estar nos arredores ou no que pode estar para além daquele limite.

Esse contista cita o exemplo sugerido por um amigo boxeador ao dizer que o conto ganha por nocaute e o romance por pontos. De outra maneira, o objetivo é mostrar a que veio nos primeiros instantes, deixar o leitor preso ao conto logo de início, tendo em vista a sua brevidade e concisão. No romance, a estratégia de luta é outra, a intenção é ganhar o leitor no decorrer da narrativa, por isso ganharia por pontos. Igualmente, há o instante do conto *versus* o decorrer do romance. Cortázar (2006), corroborando com os pensamentos de Poe e Tchekhov, discorre sobre a profundidade já nas primeiras páginas de um bom conto, uma vez que o contista, geralmente, não tem o tempo como aliado, não pode haver detalhes meramente decorativos.

O conto excepcional não se relaciona a alguma coisa extraordinária, mas a algo que magnetiza o leitor como um ímã, dessa forma, “[...] não há temas absolutamente significantes ou absolutamente insignificantes” (Cortázar, 2006, p. 155), o importante é o manejo do fazer literário. Para Cortázar (2006), há um pacto movido por interesses entre o contista e aquele que lê. O autor trabalha com três elementos essenciais para o conto: significação, intensidade e tensão.

Nesse viés, o conto é significativo quando extrapola a realidade cotidiana e essa significação não se limita apenas ao tema, diz respeito à intensidade, “[...] a eliminação de todas as ideias ou situações intermediárias” (Cortázar, 2006, p. 157) e a tensão, o campo magnético que atrai o leitor ao texto. Dessa maneira, podemos entender que a intensidade, usualmente, está ligada à precisão e à concisão. A descrição de um espaço físico, por exemplo, pode ser descartada para que a ação dramática ganhe enfoque e garanta a sua tensão, a atração do leitor ao texto, instigando-o. Tais estratégias são importantes no tratamento literário que estão relacionados ao ofício do contista, visto que asseguram a atenção e o esforço do leitor em compreender o conto.

Outro argentino que traça teses sobre o conto é Piglia (2004), grande observador dos aspectos relacionados ao conto. O autor de *Respiração artificial* apresenta verdadeiramente duas teses sobre o conto em seu livro de ensaios, *Formas Breves* (2004). A primeira é a de que um conto sempre conta duas histórias: uma história explícita, visível, narrada de forma linear; e uma história implícita, secreta, narrada de forma fragmentada, que está nas entrelinhas e que desde o início dá sinais de que, em algum momento, vai eclodir. A segunda tese apresenta a história secreta como a chave do conto e de suas variantes; em outras palavras, trata-se da explicação da primeira história, daquilo que estava oculto.

Desse modo, Piglia (2004) aponta à metáfora do *iceberg* de Ernest Hemingway, o qual trata da visão de apenas um oitavo da ponta do *iceberg* – a maior parte está submersa e contém uma grandeza não aparente, logo cabe ao contista o ofício de codificador dessa história oculta, ligando-a à história visível. Para Piglia (2004, p. 92), “[...] o mais importante não se conta. A história é constituída com o não dito, com o subentendido e a alusão”. Não se conta, no entanto, torna-se perceptível na articulação das palavras e no jogo proposto pelo texto. Dessa maneira, a alusão, um dos tipos de intertextualidade, que é o diálogo com outros textos, serve como sugestão de algo referente ao fato, de modo que o leitor infira, usando seus conhecimentos prévios para compor significados e, desse modo, desnude o texto. Além disso, às vezes, um dado que parece desnecessário em uma das histórias pode ser de essencial relevância em outra.

É importante ressaltarmos, também, que cada contista apresenta sua forma de trabalhar a história secreta. Piglia (2004, p. 92) aponta Kafka, por exemplo, como um escritor que trabalha as duas histórias invertidas, conta com clareza a forma secreta e narra secretamente a história visível. Ademais, o contista pode ainda apresentar um final aberto, em que as dúvidas do leitor não serão saciadas; em outras palavras, as pistas são dadas durante a leitura do texto, mas a concretude do final não se realiza, é como se não coubesse ali um ponto final, mas reticências. Nessa perspectiva cabe ao leitor, portanto, ao leitor idealizar um final que se encaixe em sua própria leitura. Diferentemente de um final fechado, em que há a ligação de todos os pontos das duas histórias contadas, e as hipóteses são confirmadas no desfecho do conto.

Percebemos, então, que o conto é uma narrativa ficcional, geralmente, curta que tem o poder de seduzir o leitor, prendendo a sua atenção, a partir do momento em que esse se dispõe a experimentar o tempo da narrativa do escritor. Nesse momento, o leitor põe-se a espionar a verdade literária presente no conto. O leitor-espião¹⁰, consciente ou não dessa condição, segue as pistas deixadas pelo autor, que elegeu um narrador para contar o fato ficcional, com o envolvimento de poucas personagens, geralmente em um espaço principal, importante para a “unidade de ação” acontecer, como mostra Moisés (2006, p. 40).

Por conseguinte, baseando-se em questões psicossociais, históricas, metafísicas ou qualquer tema que para o autor seja “significativo” (Cortázar, 2006, p.155), faça parte do cotidiano, misture a realidade e a imaginação, o contista produz “duas histórias em uma” (Piglia, 2004), instigando o leitor nas entrelinhas, colocando-o no jogo da significação. Desse modo e sem o ideário de “começo, meio e fim” (Tchekhov *apud* Gotlib, 2004, p. 26), cada escritor escolhe a forma que mais lhe apetece para o jogo travado entre leitor e texto. Preso ao jogo em uma “leitura de uma assentada” (Poe *apud* Gotlib, 2004, p. 20), o leitor quer ver o desenrolar do acontecimento breve que, por ser literário, já causa estranhamento.

Destarte, o que parece comum a todos é a brevidade e o fato de qualquer assunto poder ser transformado em um conto, dependendo, é claro, da técnica, da combinação de argumentos, da unidade de ação, da unidade de efeito, enfim, do fazer artístico que busca em um acontecimento, de maneira inovadora, surpreender o leitor, seduzi-lo, por meio do estranhamento – como o conto é escrito é que o caracteriza como tal.

¹⁰ Leitor-espião – termo criado por nós para indicar o modo como o leitor de contos deve agir no momento da leitura. Esse deve investigar e desvendar as pistas deixadas pelo autor. Caso o termo *leitor-espião* tenha sido usado antes por escritores ou pesquisadores da área, trata-se de coincidência.

Diante do que foi exposto, cabe conhecer um pouco sobre o conto africano e estabelecer contrapontos, já que nosso trabalho faz parte da literatura afro-brasileira, que, também, tem suas especificidades. Para além do conto tradicional clássico, instituído pelos cânones literário e eurocêntrico, é preciso pensar no conto africano, envolto em sua cosmovisão que se distingue da visão ocidental de pensar e produzir contos. Nesse aspecto, ao trabalharmos com a definição de conto apresentada pela literatura europeia, mesmo levando em conta que os contos vêm da tradição oral no período em que ainda não havia a escrita, de certa forma, acabamos por tornar menor a tradição oral em que se apresentam as narrativas africanas.

Consideramos, portanto, que a cultura ocidental é detentora de maior prestígio, portanto, estabelecadora de parâmetros grafocêntricos, que colocam a escrita como a materialização do registro, por isso se torna mais importante; desconsideramos que, para alguns povos africanos, os da savana do sul do Saara, por exemplo, a palavra dita possui ligação com o divino e tem caráter testemunhal porque, por tradição, reconhecem o poder da palavra e repudiam a mentira, como apontam os estudos de Hampâté Bâ (2010), filósofo e etnólogo malinês, defensor da oralidade africana, que, em suas pesquisas, toma a palavra dita como sagrada.

Os estudos de Hampâté Bâ (2010) revelam que, para alguns povos africanos da savana ao sul do Saara, a oralidade seria a ponte, a conexão de comunicação entre o humano e o divino. A palavra aparece como o elo entre o material e o espiritual, de modo que não há separação entre os dois. Nas palavras do autor, “[...] a tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos da vida” (Hampâté Bâ, 2010, p. 183). Acrescenta que “[...] é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação [...] esculpindo a alma africana” (Hampâté Bâ, 2010, p. 183). Logo, a oralidade africana é o foco principal do povo africano e esse fato propicia, então, a presença viva do conto entre essa população.

Nessa óptica, percebemos que os elementos supracitados estão conectados, entrelaçados e se completam, fazem parte da cosmovisão africana, em que o indivíduo faz parte do todo e entende a vida como sagrada. Nesse viés, as memórias ancestrais estão imbricadas à tradição oral e são importantes para os povos, em que a valorização da palavra dita sobrepõe à escrita.

Além disso, Hampâté Bâ esclarece que a tradição oral não se restringe à figura do *griot* ou a casta *Dieli*, o trovador, menestrel ou contador de histórias que passa de geração para geração as narrativas ancestrais, como pensávamos. Há os tradicionalistas, os quais são

peessoas detentoras de conhecimentos, cujas palavras não se questionam, pois são os especialistas, os conhecedores que guardam os segredos da origem da vida; enquanto os *griots* podem inventar, recriar, ganhando a liberdade de dizer a verdade ou não, pois recebem a função de divertir e, às vezes, podem apaziguar situações que desconcertam a vida de um nobre.

O que é importante saber é que a tradição oral vai além, pois relaciona a vida terrena e material à vida espiritual, tendo a palavra dita como fonte de conhecimentos de forma holística – o todo, de ponta a ponta –, preservando as memórias, a natureza e as crenças ancestrais que, na verdade, são aceitas como naturais e reais em algumas regiões africanas.

Para Fonseca (2016), que, cita Hampâté Bâ, a oralidade é presença cativa na literatura africana, já que, para determinados povos, a palavra proferida possui uma carga identitária de valores e memórias ancestrais. Fonseca (2016, p. 15) assegura que “[...] é pertinente ainda considerar que a defesa à herança calcada na oralidade que seria assumida, de alguma forma, pelas literaturas africanas faz parte de um processo de afirmação da identidade dessas literaturas, em oposição aos valores defendidos pelas literaturas ocidentais”. Assim, entendemos como a tradição oral africana fortalece a literatura afro, em termos de alteridade, dando a ela características próprias e destacando as suas peculiaridades diante do que é considerado como cânone.

O conto literário africano advém do conto tradicional oral e dialoga com a modernidade e a tradição, isto é, parte do princípio da oralidade, a palavra dita, que, como vimos, é o vínculo entre o humano e o sagrado, funde-se às questões da atualidade e ganha *corpus* na palavra escrita. Alguns contos moçambicanos se aproximam dos contos maravilhosos, porém há influências religiosas e ritualísticas, abarcando a cosmovisão africana. Como exemplo, podemos citar os contos de Mia Couto, escritor moçambicano; na sua trilogia, *As areias do Imperador*, composta por *Mulheres de Cinzas* (2015), *Sombras da Água* (2016) e *Bebedor de Horizontes* (2018), analisada por Fernandes e Pavanelo (2021), no artigo *O Realismo Animista em As Areias do Imperador, de Mia Couto*.

Nessa tríade, portanto, é possível perceber o real e o sobrenatural entrelaçados à cosmovisão africana. A oralidade, característica presente nos contos do autor, o imaginário dos personagens, o mistério envolto em magia e fantasia, além dos conflitos abordados entre colonizado e colonizador e as crenças de cada um criam uma atmosfera realista denominada Realismo Animista, questão que será tratada logo mais.

É comum até comparar os contos africanos, considerados animistas, com o Realismo Fantástico (europeu), Realismo Mágico e Realismo Maravilhoso (latino-americanos), porque

trazem acontecimentos sobrenaturais em uma possível realidade, o que não se concretiza por completo devido a vários fatores, até por não se considerar a visão de mundo dos africanos, seus pensamentos em relação à natureza, ao sagrado, à formação étnica. Pontos esses que diferenciam o Animismo¹¹ africano do Realismo Mágico “concepção etnológica e psico-religiosa” ou Maravilhoso “[...] algo além, no caso a fé [...] o lugar de fala do autor, mas também do narrador e dos personagens” (Paradiso, 2020, p. 100).

Os contos africanos receberam tais nomenclaturas em função da presença de africanos na América, que trouxeram consigo o animismo e, de certa forma, acabaram por influenciar os escritores latino-americanos. Dessa maneira, o termo Realismo Mágico ou Maravilhoso se aplica à literatura da América Latina, como aponta Paradiso (2020); enquanto o Realismo Animista passa a definir melhor a literatura africana, uma vez que o que pode ser considerado natural na crença africana, por exemplo, a presença de entidades tidas como reais, pode não ser natural para os ocidentais. Nesse sentido, utilizar um termo mais adequado possibilita torná-lo autêntico ao levar em conta suas peculiaridades e deixar para trás as denominações impostas por outras culturas, como era de praxe acontecer.

De acordo com Paradiso (2020), criou-se um nome, mas não se estabeleceu uma teoria sobre o Animismo. Atrevemo-nos a pensar na tradição oral em que a palavra ganha a real função de elo sagrado entre o material e o espiritual, ao ser proferida a partir do contato direto entre a divindade e o ser criado por ela, o homem, como vimos nos estudos de Hampaté Bâ (2010). É possível perceber e estabelecer relações entre a etimologia da palavra animismo, que vem de alma, e a oralidade africana que, nas palavras de Hampaté Bâ (2010, p. 183), “esculpe a alma”, associada à cosmovisão desses povos, originando as narrativas animistas africanas, em que o real e o ficcional estão à mesma altura. Em outras palavras, o sobrenatural se personifica em algumas culturas de povos africanos.

Nesse olhar, Afonso (2004), citada por Lérco (2012), aponta o hibridismo como uma característica dos contos moçambicanos, pois mistura a literatura oral africana, envolta em todo o misticismo, ao gênero literário conto, tal qual conhecemos na literatura europeia, em um formato de contradiscurso, ao transmutar padrões estabelecidos. Assim, ao se incorporarem em um contradiscurso de maneira híbrida, como nos mostra Afonso (2004), os contos, além de trazerem o real imaginário desses povos em um formato de gênero pré-

¹¹ Realismo Animista: termo criado por Pepetela em 1986, porém, sem “teorização”, de acordo com Paradiso. Para nós, recebeu esse nome por considerar o misticismo, a personificação de entidades, elementos da natureza etc., misturando tradição oral com literatura. Arthur Carlos Maurício Pestana dos Santos, conhecido como Pepetela, é romancista e contista angolano. Escritor contemporâneo, autor do livro *Mayombe*.

estabelecido pelos cânones europeus, abarcam assuntos, como a perpetuação da dominação entre classes, sexos e etnias advindas do colonialismo. Desse modo,

ao elegerem o conto como gênero privilegiado, os escritores moçambicanos tomam partido por uma forma proveniente do Ocidente, mas sabem que se trata de um tipo que se deixa hibridizar facilmente, onde cabem figuras como o pastiche e a paródia, mas igualmente as técnicas de tradição oral, o irracional, a incorporação dos mitos africanos. Preocupados em explicar a vontade que os anima de descobrir a perspectiva literária eurocentrista, de engendrar um novo campo literário, os contistas moçambicanos rodeiam o texto de formas preliminares que sustentam um contradiscurso, defendendo a opção de estética caracterizada por estratégias discursivas que subvertem o cânone europeu, facilitando o hibridismo, a metamorfose dos contributos europeus, estabelecendo novas redes de comunicação (Afonso *apud* Lérco, 2012, p. 33).

Nesse contexto, o tema do colonialismo é assunto presente nas narrativas, revisitando memórias ancestrais individuais e coletivas de povos que foram inferiorizados, segregados, explorados e, até hoje, não são vistos com igualdade. Faz-se necessário, então, manter as memórias ancestrais para não se deixar amordaçar novamente.

Observamos que a tradição oral africana e sua cosmovisão influenciam a forma artística dos contos literários africanos de forma significativa e híbrida, ao entrelaçar modernidade à tradição. Nesse panorama, a expressão contradiscurso é adequada, justamente por não se encaixar nos padrões estabelecidos pela literatura canônica e grafocêntrica, em que se dá mais valor à palavra escrita e se menosprezam as memórias ancestrais sagradas.

Vemos que Conceição Evaristo, em suas escritas, busca na escuta, nas histórias de vida dela e de seus iguais afrodescendentes, principalmente mulheres, manter as tradições de seus ancestrais. Ao inventar, reinventar, criar ou recriar sua escrita, não perde os laços com suas origens. É na sua escrita que a oralidade se configura. É nas falas de suas personagens que a história e a História se fazem presentes, nas lembranças, nas lutas; não no desejo de ser melhor, mas de fazer parte, de pertencer, de poder dizer e registrar para que as memórias não sejam novamente alijadas, como na metáfora da árvore do esquecimento.

Em Evaristo, percebemos diálogos com o conto ocidental e com o conto africano. Embora esse não seja o foco de nossos estudos, na obra dessa autora, encontram-se características do Realismo Animista em alguns de seus escritos, como é possível perceber na pesquisa de Tamires Araújo (2020), intitulada *Entre heranças e mistérios: o Realismo Animista em Ponciá Vivência*, de Conceição Evaristo e *O alegre canto da perdiz*, de Paulina Chiziane.

Conforme Araújo (2020), em *Ponciá Vivêncio* (2003), por exemplo, o tempo, a memória e a ancestralidade ancoram o animismo, pois o sobrenatural presente nas passagens do arco-íris, em que a personagem tinha medo de passar debaixo para não mudar de sexo; da mulher no milharal, a visão de uma mulher muita alta na plantação de milho; da estátua do avô, vista como um patuá; da personagem Nêngua Kainda, representando a ancestralidade; e, até mesmo, do olhar vazio da personagem Ponciá, é percebido como natural, parte da cultura. Em outras palavras, o sobrenatural perpassa o real, em uma visão natural, na construção cultural.

Nesse contexto, é a partir do conto africano e do ocidental que nascem as histórias de Evaristo; em uma afrobrasilidade, suas narrativas se constroem, valorizando a oralidade e as memórias ancestrais. Quando nos atentamos ao livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, o que se põe em destaque é a presença da oralidade, característica marcante dos contos africanos. Nas histórias contadas pelas protagonistas dos treze contos, há a presença de uma narradora ouvinte que, em sua escuta atenta, traz a voz de mulheres que sofreram a opressão, por serem mulheres e negras. E é, justamente, na reinvenção das histórias ouvidas e vividas que a narrativa se constrói.

Ao analisarmos o conto *Aramides Florença*, percebemos, logo no início, a conexão entre a narradora e a protagonista, “a minha igual” (Evaristo, 2011, p. 9). A partir desse ponto, apreendemos que se trata de uma mulher negra que nas palavras ditas reviverá uma situação de abuso, muito mais comum entre as mulheres negras, como apontam os dados do *Dossiê Mulheres Negras e justiça reprodutiva 2020 e 2021* (p. 41-46), pesquisa realizada com dados nacionais e do Estado do Rio de Janeiro pela organização Criola em defesa da mulher negra. O dossiê revela que as mulheres negras são vítimas majoritárias da violência sexual e do abuso em função dos estereótipos e da hipersexualização dos corpos negros impostos pelo racismo.

Sob esse olhar, a escrita de Evaristo transpassa as agruras vividas e os estigmas das mulheres negras desde o período colonial e patriarcal até a atualidade, servindo-se da fonte dos contos africanos, das memórias, da história, da ancestralidade e, sobretudo, da oralidade para compor seus contos.

Após as pesquisas sobre o gênero literário conto e o conto africano, podemos prosseguir com os nossos estudos. Desse modo, no próximo capítulo, tratamos da literatura afro-brasileira, uma literatura de resistência, em que os escritores e escritoras negras representam as suas vozes e a dos seus, por muito tempo silenciadas, lutando pelo protagonismo negro, desde o momento da escrita até a publicação de seus textos.

2.3 Literatura afro-brasileira: casas editoriais e escrita feminina

Para tratarmos sobre a literatura afro-brasileira, faz-se necessário entender um pouco sobre racismo. Para isso, trouxemos à baila o livro *O que é Racismo Estrutural?*, de Almeida (2018), professor, advogado, defensor de causas antirracistas e atual ministro dos Direitos Humanos no governo Lula. Na sequência, buscamos, em Spivak (2010) e Bernd (1988), a voz dos subalternos. Passeamos por alguns movimentos negros no final da década de 70, quando a causa antirracista começou a ganhar destaque. Discutimos o que é literatura afro-brasileira em conformidade com Duarte (2014). Depois, nosso assunto foi sobre os quilombos editoriais que publicam obras escritas por negros, a partir dos estudos de S. Oliveira (2006). Finalizamos o capítulo com considerações sobre a escrita feminina negra.

Conforme Almeida (2018, p. 15), o racismo faz parte da organização social, econômica e política do nosso país. Trata-se de uma “manifestação normal de uma sociedade”. Vários fatores perpetuam o racismo estrutural, mas um deles, para nós, ganha maior relevância: a ideologia, a qual está no imaginário das pessoas, como elas enxergam a relação do negro com a sociedade. Para Almeida (2018, p. 50, grifos do autor), “[...] a vida normal, os afetos e as ‘verdades’ são, inexoravelmente, perpassados pelo racismo, que não depende de uma ação consciente para existir.”, as ações racistas, por conseguinte, acabam tornando-se parte de nossas ações de forma inconsciente. O autor cita, a título de exemplo, a TV, que coloca a negra como doméstica e o negro como malandro, provocando no telespectador uma visão preconceituosa acerca desses elementos. Visualizar cenas como essas, segundo o autor, colabora para que as pessoas, até mesmo o próprio negro, internalizem o racismo.

Além disso, o racismo estrutural se apresenta nas práticas sociais, segundo Almeida (2018). Se olharmos nosso ambiente de trabalho, perceberemos que os cargos mais altos são ocupados por brancos, enquanto os negros ocupam cargos subalternos e, quando se pede boa aparência para a contratação de funcionários, o padrão é o da hegemonia branca, instituído desde a época da colonização, período em que negros e indígenas eram vistos como inferiores, e perpetuado até os dias atuais.

O autor, também, acrescenta que a cultura popular, teorias filosóficas e científicas, em determinados momentos, inferiorizam os negros, como piadas de mal gosto, teorias científicas deterministas que tentavam provar a superioridade e a inferioridade das raças, imbricando a mentalização da ideologia racista, o “imaginário social” (Almeida, 2018, p. 54). Nesse sentido, o pesquisador pontua “[...] uma pessoa não nasce branca ou negra, mas se torna a

partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede a formação de sua consciência de seus afetos” (Almeida, 2018, p. 53). De outra maneira, a padronização hegemônica branca instituída reprime a condição do negro de ser e de lutar por equidade. Por consequência, as instituições educacionais que não se posicionam de forma aberta na desconstrução dessas ideologias – quanto a questões sociais, políticas e culturais – podem, infelizmente, reforçar ações racistas.

Ademais, Almeida (2018, p. 57) ratifica o poder das artes nessa luta para acabar com o racismo estrutural, afirmando que a literatura, o cinema, a música, as manifestações artísticas no geral, quando trabalham o tema, “[...] tratam do racismo e do sofrimento por ele provocado de modo direto”. Entendemos, então, que é preciso falar sobre o assunto de forma aberta e não fingirmos que está tudo bem, que não há discriminação e desigualdades sociais, uma vez que, como nos lembra o autor, racismo é “[...] uma relação de poder que se manifesta em circunstâncias históricas” (Almeida, 2018, p. 67).

O Estado, por se tratar da forma política do mundo contemporâneo, de certa maneira, propicia o racismo, haja vista a luta de classes, em que as minorias (mulheres, negros, indígenas, homossexuais) não detêm o capital e são engolidas pelo sistema. Negros e mulheres recebem salários mais baixos e pagam mais tributos, dessa maneira, classe e raça determinam as desigualdades impostas pelo capitalismo.

Ainda, segundo Almeida (2018), está claro que a representatividade das minorias é importante, porque mostra ações antirracistas se materializando. No entanto, o autor alerta ao sinalizar que tal ação não acaba com o racismo, haja vista que o representante não tem o poder de mudar as estruturas da organização econômica e política, ou seja, não reformula as relações de poder, não acaba com as desigualdades. Diante dessa situação, torna-se perceptível que a luta contra o racismo é complexa, envolvendo questões econômicas, políticas e sociais.

Há de se considerar que, mesmo de modo lento, avanços significativos ocorreram, principalmente, no campo literário, uma vez que a voz do negro encontra na literatura uma forma de subversão do papel de subalterno, revendo questões enraizadas pela visão eurocêntrica de se fazer literatura – o ideário imperialista, em que os moldes europeus é que ditam as regras, em que a falta de humanidade expõe o “Outro” fora de uma cultura que não é a sua.

Desde a colonização, a voz do negro é a voz do subalterno, pois pertence às camadas dos que estão à margem da sociedade dominante. Nesse lugar, estão todos os excluídos do

“[...] estrato social dominante” (Spivak, 2010, p. 12). Como exemplo, temos o homem branco pobre; depois, encontra-se o homem negro, considerado inferior, desprovido de recursos financeiros e de capacidades intelectuais; na sequência, está o gênero feminino, considerado o mais marginalizado que, segundo Spivak (2010, p. 15), “[...] não pode falar e quando tenta fazê-lo não encontra meios para se fazer ouvir”. Observamos, assim, “o desmerecimento da voz feminina”.

Ademais, a mulher negra sofre pela questão da classe social, da raça e do sexo, pesando mais ainda no seu silenciamento. Esses fatores acirram, ainda mais, a questão da violência epistêmica, ou seja, não se dá o devido crédito às falas dos marginalizados. Daí a importância das vozes negras na sociedade, nas artes e na literatura, principalmente, no tocante à mulher negra, a qual precisa provar, em todo instante, seu lugar, sua voz, sua vez e vida.

Nesse cenário, na “contraliteratura”, termo presente no livro *Introdução à literatura negra*, de Bernd (1988, p. 12), que o negro assume a condição de enunciador, utilizando discurso em primeira pessoa, “a ruptura com contratos de fala e de escrituras ditados pelo mundo branco”, de outra maneira, uma literatura feita por um emissor negro, que se autoconhece e reconstrói uma imagem positiva, e não uma literatura que fale do negro como o outro.

Para Bernd (1988), o conceito de literatura negra aflora de um eu enunciador que se quer negro, que sente a necessidade de expressar em uma linguagem própria, que busca a escrita para representar as memórias, de modo a desconstruir a ideia de reprodução do padrão europeu como único modelo a ser seguido e repetido, como vemos, por exemplo, na representação do indígena europeizado no Romantismo.

Quanto ao negro na literatura, percebemos que há a representação da negação, da depreciação, da inferiorização, pois seus papéis eram de capacho dos brancos. A partir da desconstrução, tem-se a contraliteratura, que resgata os territórios culturais alijados – há o resgate dos sentimentos, das referências. Assim é, principalmente, na composição poética em que os escritores negros procuram suprir suas perdas históricas, como memórias e ancestralidade. Nesse viés, entendemos que a literatura negra possibilita a libertação desse ideário hegemônico que esteve presente nos cânones por séculos.

Nesse contexto, a literatura afro-brasileira, uma literatura de identidade negra, feita por negros, com protagonistas negros, vai ganhar força no ano de 1978, “Ano Internacional Anti-apartheid”, definido pela Organização das Nações Unidas (ONU). No Brasil e no mundo,

surgiram movimentos contra a discriminação, como o *Black Panthers*¹² e o *Black Art Movement* nos EUA; Movimento Negro Unificado¹³ (MNU) e o Centro de Cultura e Arte Negra¹⁴ (CECAN) no Brasil. E, é claro, a publicação de *Cadernos Negros* (livro de contos e poemas), sendo mantida sua divulgação ainda hoje, porém, com o nome de Cadernos Negros - Quilombhoje (SP).

Lélia Gonzalez, em *Prefácio a Cadernos Negros 5* (2021), cita os versos de Cuti, pseudônimo de Luiz Silva, criador e mantenedor dos Cadernos Negros (1978 a 1993), para falar sobre o esforço dos poetas negros para enfrentar a cultura dominante: “*Somos aqueles que foram obrigados a comer espinhos e são obrigados a vomitar flores porque a digestão não se realiza*” (Cuti, 1982 *apud* Gonzalez, 2021). Nesses versos, portanto, percebemos a cobrança social, à qual o negro está sujeito. Sua idoneidade e sua lisura são postas à prova.

Sendo assim, o cidadão negro é julgado e, às vezes, condenado sem qualquer justificativa plausível – a cor de sua pele já define a sua sentença. Mesmo sem ser questionado, o negro precisa mostrar sua presteza e competência duas vezes mais que o homem branco para ser notado e, mesmo assim, ainda, é desvalorizado social e economicamente. Desse modo, notamos a força dessa literatura de resistência que não se deixa calar ou vencer, ao contrário, luta.

No passado, personagens negras eram estereotipadas nos livros, nas novelas e nos filmes. Seus papéis eram bem definidos. Aos homens negros, cabia a atuação nos papéis de escravos a malfeitores; já as mulheres negras iam de empregadas domésticas a mulatas sedutoras que enfeitiçavam os senhores patrões. A partir da década de 80, a literatura negra

¹² *Black Panthers* – De acordo com a dissertação de mestrado de João Pedro Flor Fernandes (2022), *Black Panthers*, Panteras Negras em português, foi um “[...] grupo revolucionário e antirracista que se organizou nos Estados Unidos da América entre 1966 e 1982. O partido é fruto de uma sociedade que marginalizava os afro-americanos de maneira sistemática, social e espacialmente, gerenciado através da violência policial, em especial nas metrópoles que tiveram um *boom* populacional casado com a industrialização intensa dos EUA do século XX.”. O símbolo do partido era o punho erguido para o alto. Após a repressão do governo estadunidense, o movimento enfraqueceu-se na década de 80 (Fernandes, 2022).

¹³ Conforme a Assessoria de Comunicação do Centro de Documentação e Memória (CEDEM), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), “O Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial, posteriormente Movimento Negro Unificado (MNU), nasceu em julho de 1978 para desmascarar o racismo velado da sociedade nacional. Foi também um marco na resistência contra a ditadura militar. Em 1978, em pleno regime de exceção, um ato público ocorreu na escadaria do Teatro Municipal, em São Paulo, para denunciar manifestações de racismo” (Assessoria de Comunicação do Centro de Documentação e Memória (CEDEM), 2021).

¹⁴ Segundo Joana Maria Ferreira da Silva, no livro *Centro de Cultura e Arte Negra - Cecan* (2012), o Cecan atuou nas décadas de 70 e 80, com ações de temática negra, visando à identidade. Lazer, recreação, e capacitação profissional faziam parte das ações. “O Cecan foi uma das primeiras organizações negras, na capital de São Paulo, a trabalhar a ideia da negritude – isto é, a importância da consciência étnica –, afirmando a necessidade de que a redescoberta do negro, com base na recuperação do domínio cultural e histórico, faça-se cada vez mais sob a égide da identidade” (Silva, 2012, p. 10).

fica mais forte e ganha mais visibilidade. Observemos como Conceição Evaristo discorre sobre os personagens da literatura afro-brasileira:

Personagens são descritos sem a intenção de esconder uma identidade negra e, muitas vezes, são apresentados a partir de uma valorização da pele, dos traços físicos, das heranças culturais oriundas de povos africanos e da inserção/exclusão que os afrodescendentes sofrem na sociedade brasileira. Esses processos de construção de personagens e enredos destoam dos modos estereotipados ou da invisibilidade com que negros e mestiços são tratados pela literatura brasileira, em geral (Evaristo, 2009, p. 20).

Com a fala de Evaristo, compreendemos que, a partir do momento em que a literatura traz personagens que se aceitam, que buscam a libertação do cabelo, da cor, de seu reconhecimento, de sua ancestralidade e da autoafirmação, desconstruem-se estereótipos amalgamados na literatura brasileira, moldada nos cânones literários europeus. Sob esse prisma, torna-se fácil perceber como a literatura negra contribui para a representatividade de povos marginalizados, buscando, por meio da escrita, desvencilhar-se de formas europeizadas, estabelecidas desde a colonização.

Vejamos Machado de Assis, um exemplo singular de como a sociedade da época impunha a branquitude. Neto de ex-escravos alforriados, apesar de sua descendência africana, conseguiu com sua genialidade adentrar a sociedade carioca da época e, por toda a sua vida e muitos anos depois, foi tido, até mesmo em seu obituário, como um homem branco. Por muito tempo também, foi acusado de se abster da questão temática do negro em suas obras. No entanto, Duarte (2020), professor pesquisador da literatura afro-brasileira e da obra machadiana no que tange à literatura afro-brasileira, em seu livro *Machado de Assis afrodescendente*, faz uma varredura minuciosa nos textos de Machado (poema, contos, crônicas e crítica literária) e aponta como o autor era perspicaz em suas ironias ao tratar do tema: como um “capoeirista da palavra¹⁵” utilizava todo o seu gingado para provocar a sociedade escravocrata da época. Em seus escritos, Machado conferia voz aos subalternos, desde o negro à mulher branca.

Duarte (2020) mostra, ainda, em suas pesquisas, o papel feminino na escrita machadiana ganhando destaque, sobrepondo-se ao patriarcalismo. Aliás, suas personagens negras, a título de exemplo, Mariana, no conto homônimo, e Elisa, no conto *Virginius*, são mulheres fortes, de muita coragem, que assumem a condição de mulheres negras, conscientes

¹⁵ O crítico Luiz Costa Lima cunhou “capoeira verbal” ao referir-se ao estilo de Machado em *Machado: mestre de capoeira* (1997). *A capoeira literária de Machado* é título de um ensaio de Eduardo de Assis Duarte presente no livro *Machado de Assis Afrodescendente* (2020). Aqui, optamos por “capoeirista da palavra” para falarmos da ginga e da espreteza do autor no campo vocabular e crítico.

de um sistema colonial e patriarcal cruel, diante de uma sociedade elitista e preconceituosa, preferem a morte a uma vida desonrada.

Para Duarte (2020, p. 331), vê-se a genialidade do “mais encolhido dos caramujos”, como o autor se autodefine, no momento único em que a Lei Áurea (1888) foi assinada e ele saiu a comemorar pelas ruas, ao atacar quando é preciso e se esconder quando não é prudente se deixar mostrar. Sua linguagem escorregadia nas crônicas jornalísticas, nos folhetins agredia, provocava de forma astuciosa o público elitista da época. Com sua escrita romanesca, criava por trás histórias de luta, visando ao fim da escravização. Além disso, utilizou subterfúgios, como inúmeros pseudônimos, “*Boas Noites*”, “*Malvólio*”, “*Dr. Semana*” e outros (Duarte, 2020, p. 275), para, especialmente, atear fogo na hipocrisia da elite patriarcal opressora.

E para quem ainda acredita que Machado foi omissos nesse quesito, é bom lembrar que ele frequentava a sociedade elitista da época, no entanto morava de aluguel e, apesar disso, era sócio de um jornal abolicionista, *Gazeta de Notícias*. Dessa forma, fica evidente a sua atuação em defesa dos subalternos.

Consoante a Duarte (2011, p. 400), a literatura afro-brasileira é, por vezes, “marginal”, pautada “[...] na diferença que questiona e abala a trajetória progressiva e linear de nossa história literária”, que rompe com a relação eurocêntrica encrustada em nossa literatura, tornando-se “múltipla e diversa”. A literatura afro-brasileira, tomada muitas vezes em nossa tradição como manifestação menor ou exótica, opera, em revanche, uma erosão nos valores do cânone tradicional. Para definir o termo literatura afro-brasileira, Duarte (2014a) leva em consideração o tema, desde a denúncia à escravidão, às tradições culturais, religiosas, mitos e lendas, o culto afro-brasileiro e a memória ancestral até a contemporaneidade, com romances que contam a miséria, a exclusão do negro e o preconceito.

Em contraponto, só a temática não é capaz de definir a literatura afro-brasileira, uma vez que autores brancos, também, podem dedicar-se a ela. É preciso, portanto, estar entrelaçado à autoria, ao ponto de vista, à linguagem e ao público: a voz de um negro que fala de lutas individuais ou coletivas, valorizando a cultura e a linguagem, com vocábulos e expressões que retomam a ancestralidade. Sendo assim, “[...] a autoria há de estar conjugada intimamente ao ponto de vista. Literatura é discursividade, e a cor da pele será importante enquanto tradução textual de uma história própria ou coletiva” (Duarte, 2014a, p. 34). Nesse panorama, uma literatura de temática, autoria, ponto de vista e linguagem da cultura afro possibilitará a um público específico, ao público-alvo, reafirmar a sua identidade e representatividade.

No livro *Literatura afro-brasileira: abordagens na sala de aula* (2014b), as autoras Figueiredo e Oliveira (2014) ratificam a definição dada por Duarte sobre o tema, definindo a literatura afro-brasileira de maneira didática e simplificada para que professores do ensino fundamental possam trabalhar na difusão da literatura negra:

Produção em prosa ou verso de autoria afrodescendente voltada para a representação da identidade afro-brasileira, da história dos negros no Brasil e das questões passadas e presentes, ligadas ao preconceito racial, a partir do ponto de vista específico dessa população (Figueiredo; Oliveira, 2014, p. 114).

A partir desse conceito, entendemos nitidamente o diferencial da literatura afro-brasileira, que busca sua identidade em um meio monopolizado pela hegemonia eurocêntrica dos cânones, imputada na literatura brasileira, de modo que Machado de Assis, escritor do século XIX, teve sua cor e origem negra embranquecidas na história da literatura clássica. Cada vez mais, torna-se necessário abrir espaços para as obras não tradicionais que fogem da forma eurocêntrica de se fazer literatura.

Nesse cenário, sob a égide do pensamento derridiano, ancora-se a literatura afro-brasileira, pautada na desconstrução de padrões clássicos estabelecidos. Segundo Jacques Derrida, em *De la Gramatologie* (1999), a estratégia pós-estruturalista da desconstrução busca a subversão de ações absolutas e hegemônicas. Trata-se da inversão, da valorização do que não faz parte da hierarquia tradicional, ou seja, o encontro do outro naquilo que está estabelecido – a valorização da alteridade. Derrida (1999) procura desconstruir a verdade em caráter absoluto, busca encontrar o outro, o marginalizado naquilo que é consagrado como certo, como único.

De igual maneira, para que a literatura afro-brasileira seja aceita e tenha o seu lugar junto à literatura brasileira, foi [e será] preciso continuar desconstruindo. A começar pela aceitação da escrita negra, com temas que remontam à ancestralidade; mudança nos papéis dos personagens, que agora são protagonistas; a escrita feminina que, como sabemos, também, passou por momentos de apagamentos, em especial, a escrita negra feminina, mas hoje desponta a cada dia; e, por último, a luta pelo fim das censuras editoriais, que impunham regras às publicações de temática negra, culminando na criação de editoras específicas para a publicação dessa “contraliteratura”, a literatura da desconstrução.

A seguir, conheceremos o papel fundamental desempenhado pelas casas editoriais para a consolidação dessa importante literatura afro-brasileira, ao possibilitarem a divulgação dos textos literários.

2.3.1 Importância das casas editoriais na literatura afro-brasileira

Atinente às produções literárias, Rodrigues e Oliveira (2017) apontam que, diferentemente dos africanos que difundiam sua cultura de forma oral, por exemplo, o *griot*, o contador de histórias, os autores negros brasileiros precisam registrar suas histórias e publicá-las para não haver o apagamento. Corroborando e acrescentando Duarte (2014a) que a literatura afro-brasileira está vinculada a um público-alvo, dessa maneira, há a necessidade de editoras especializadas que a divulguem. Nessa perspectiva,

para garantir a circulação de seu discurso, avesso ao discurso etnocêntrico, os produtores literários afro-brasileiros tiveram que criar suas próprias redes editoriais, englobando aspectos que vão desde a produção até a crítica daquela literatura, uma vez que a indústria cultural vigente não se mostrava receptiva a tais produções (Figueiredo, 2017, p. 104).

Desse modo, entendemos, com Figueiredo (2017), que até as publicações das produções literárias se tornam um ato de resistência, visto que a indústria cultural não demonstrava interesse em publicar as ideias africanas, por contrariar os discursos etnocêntricos. Nesse cenário, nascem os quilombos editoriais para dar evidência e emancipação aos autores afro-brasileiros, além de representar a luta contra o apagamento da memória e do legado afrodescendente. Dessa maneira, o fortalecimento da interação entre o leitor negro e o escritor representa a manutenção da autonomia conquistada, com luta, pelo autor afro-brasileiro. Nessa esfera, portanto, os quilombos editoriais ganham maior destaque.

Para Rodrigues e Oliveira (2017), os quilombos editoriais são jornais, revistas, antologias, produções individuais: contos, romances, teatro, poesias, *cyberquilombos*, como *blogs/vlogs* – formas de divulgação dos trabalhos produzidos na área, consolidando a escrita de autores negros na seara editorial, sem a necessidade de fazer cortes nos textos para serem aceitos. Os pesquisadores citam, como exemplo, *Os Cadernos Negros*, antologia criada em 1978, de atuação coletiva, organizada pelo grupo Quilombhoje. Desde a sua criação, atuam tirando os entraves da publicação, fortalecendo a desconstrução do racismo “[...] a partir da voz do oprimido, desprezando o ponto de vista e a ideologia dominantes, sem interferências entre os produtores e seus leitores” (Rodrigues; Oliveira, 2017, p. 5005). Em outras palavras, os textos são escritos por autores que se reconhecem negros e lutam contra a hegemonia dominante dos cânones literários e são publicados na sua forma mais genuína, sem a intenção de satisfazer o mercado editorial.

No site *Literafro*¹⁶, Oliveira (2021) trata de assuntos referentes aos quilombos editoriais como casas editoriais que promovem e divulgam a literatura negra, trazendo consigo a ideia de refúgio, lugar de liberdade, pois era para os quilombos que os negros fugidos iam em busca de liberdade. Os quilombos editoriais definidos no *site* são as editoras que publicam livros ou materiais escritos por negros ou não negros, pessoas que estão juntas na batalha contra o racismo.

Sendo assim, Oliveira (2021) caracteriza e analisa as editoras que difundem a literatura afro-brasileira. Para o autor, as casas editoriais estão ao lado das redes de sociabilidade: Imprensa Negra (séculos XIX e XX); Frente Negra Brasileira (FNB); Teatro Experimental do Negro (TEN), a série literária Cadernos Negros; grupo Quilombhoje; Movimento Negro Unificado (MNU). Enquanto esses atuam fortemente na sociedade, pensando no coletivo afrodescendente e publicando também, os quilombos editoriais se limitam a publicações e intervenções culturais de forma independente, com capital de giro baixo, buscando o próprio sustento da empresa.

Segundo Oliveira (2021), em 1832, Francisco Paula de Brito criou a primeira rede de sociabilidade com a Tipografia Fluminense Brito e Cia., que contava com matérias jornalísticas, como o fim da escravidão, a inserção do negro no mercado de trabalho e outros. Paula Brito, também, criou a Empresa Tipográfica Dois de Dezembro (1830-1860), de forma independente, contando com artistas e, até mesmo, com D. Pedro II. Depois de um longo tempo sem editoras, por conta de ditaduras, perseguições contra os movimentos negros, como o MNU, além do fechamento por Getúlio Vargas da Frente Negra Brasileira, surge o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN), promovendo discussões sociais, políticas e culturais.

A luta contra o racismo vai ganhando força na década de 70, momento de grande eclosão do movimento negro em outras partes do mundo, a exemplo os Estados Unidos, como já foi citado no início deste capítulo. Nesse clima de discussões sobre a necessidade de conferir vez ao negro e à sua escrita, valorizando a cultura africana e suas influências na brasilidade, ergue-se a Editora Pallas, criada em 1975 e perdura até hoje. Em 1981, Maria Mazarello Rodrigues funda a Mazza Edições. A criação da editora vem da luta de uma mulher negra, militante e intelectual que traz para o seio da empresa a história de resistência do passado, presente e do porvir do povo afro-brasileiro (Oliveira, 2021).

¹⁶ OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva. **Quilombos editoriais:** características e estratégias - Editorial “quilombos” as *independent initiatives*. Literafro: O portal da literatura Afro-Brasileira. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/1382-luiz-henrique-silva-oliveira-quilombos-editoriais-caracteristicas-e-estrategias>. Acesso em: 3 jan. 2023.

A Ciclo Contínuo Editorial, criada em 2009, declaradamente, assume-se como independente, mantendo-se com suas publicações e eventos promovidos por ela. A Nandyala Editora publica autores africanos, caribenhos e brasileiros. Sua fundação data do ano 2000. Suas publicações mesclam vários assuntos, de biografias, sustentabilidade, educação à crítica literária, valorizando as questões étnico-raciais, a diversidade, a diáspora africana e outros. Desde 2012, realiza o Festa Afroliterária do Brasil (Fliafro), como forma de divulgação da literatura afro-brasileira. Criada em 2014, encontra-se a Editora Ogum's Toque, cujo lema é a luta contra o apagamento, o processo de invisibilização da cultura afro-brasileira (Oliveira, 2021).

Por último, temos a editora e produtora cultural Malê, fundada em 2015 para divulgar autores negros contemporâneos. A editora dá suporte aos seus escritores com oficinas de produção criativa, oferece assessoria aos seus escritores e faz divulgação dos trabalhos (Oliveira, 2021). Essas editoras, casas editoriais ou quilombos editoriais fortalecem a literatura afro-brasileira, pois vão estruturar as produções artísticas literárias advindas da voz do sujeito negro.

Nesse contexto, no livro *Trajetórias editoriais da literatura de autoria negra brasileira*, de Oliveira e Rodrigues (2022), encontramos o percurso das publicações da literatura de autoria negra na poesia, no conto, no romance e na não ficção. O panorama traçado pelos pesquisadores se inicia no ano de 1859, com autores como Luiz Gama, na poesia, e Maria Firmina, no Romance *Úrsula*, com ideias abolicionistas, estendendo-se até as publicações de 2020. Esses autores dão explicações políticas e históricas para a escassez de publicações literárias que tratam da temática:

A dificuldade de criação e manutenção de uma ampla linhagem de contistas e romancistas negros brasileiros remontam, invariavelmente, ao regime escravista que vigorou no Brasil por mais de 300 anos, submetendo a população afrodescendente a um processo de desumanização e total privação dos direitos (Oliveira e Rodrigues, 2022, p. 80).

Aos negros quase nada era permitido. O acesso à educação veio tardiamente, mas visando ao saber básico para o trabalho. Sem contar que o negro era perseguido quando se organizava para lutar por seus direitos. Nesse sentido, percebemos como foi difícil, e ainda é, para um autor negro se firmar como escritor em um país racista estruturalmente, sobretudo, para a mulher negra que, comparada aos homens, publica muito menos.

Os pesquisadores, então, mostram como agem as casas editoriais para a produção e circulação dos livros. Conseguir uma publicação em uma grande editora não é simples e não

há uma constância nesse caso. As publicações acontecem de fato nas editoras menores, que levantam a bandeira da literatura afro-brasileira. Inclusive, muitas vezes, há autopublicações, especialmente de poesias, que são menos arriscadas que a publicação de romances. Isso posto, entendemos como é árduo o trabalho de difusão da literatura da minoria.

Desse modo, a região Sudeste é a que mais se destaca nessas publicações, tendo em vista questões históricas e econômicas, todavia essa centralização atrapalha a democratização da literatura negra, visto que para chegar aos outros Estados, há mais encargos. A pesquisa aponta que é a partir dos anos 2000, com o acesso às universidades, à internet, que a escrita negra ganha mais espaço nas publicações e, mesmo assim, não consegue “[...] ressoar de modo igualitário nos meios editoriais” (Oliveira; Rodrigues, 2022, p. 197).

2.3.2 Breves considerações sobre escrita feminina na literatura afro-brasileira

Além de todos os apontamentos descritos neste capítulo, é preciso discorrer sobre escrita feminina, já que esta pesquisa perpassou por essa seara, uma literatura considerada menor e marginalizada. Sabemos que, no passado, às mulheres cabia o papel de esposa, mãe e dona de casa. Somente após a Revolução Industrial, a mulher ganhou espaço no mundo do trabalho.

Com a literatura não foi diferente, nos séculos XVIII e XIX, as mulheres escritoras precisavam usar artifícios, como pseudônimos, para assinar seus textos. Isso é demonstrado no trecho da matéria publicada na *BBC News Brasil*¹⁷, intitulada *As escritoras que tiveram de usar pseudônimos masculinos – e agora serão lidas com seus nomes verdadeiros*, escrita por Costa (2018), “[...] naquela época, uma mulher que tinha atividade intelectual estava cometendo uma transgressão enorme”, disse à BBC Brasil Sandra Vasconcelos, professora titular de Literatura Inglesa e Comparada da Universidade de São Paulo (USP). As escritoras precisavam usar nomes masculinos para evitar exposição e conseguir credibilidade e aceitabilidade em suas produções.

Esses fatos se confirmam no portal de notícias da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na matéria escrita por Borges (2020)¹⁸. Segundo a autora, as mulheres sofreram, também, com o apagamento diante da literatura clássica. Para que seus trabalhos fossem

¹⁷ BBC News Brasil: trata-se de uma subordinada da *British Broadcasting corporation* no Brasil, uma agência de notícias. (Costa, 2018).

¹⁸ Para saber mais, visite o *site*: O portal de notícias da Universidade Federal de Uberlândia. Você terá acesso à página do livro *O noivado de Bilac*, de Elmo Elton. (Borges, 2020).

publicados, precisavam utilizar nomes masculinos ou do próprio marido. A título de exemplo, Borges (2020) aponta o poeta parnasiano Olavo Bilac, que proibiu a noiva de publicar seus sonetos. A prova disso está presente no livro *O noivado de Bilac* (1954), de Elmo Elton, em que Bilac escreve uma carta à noiva dizendo que se arrepende de tê-la incentivado a publicar os sonetos escritos por ela, visto que não queria que a reputação de sua amada fosse alvo de críticas. Dessa forma, ele pede a ela que continue escrevendo versos para os irmãos, para as amigas, mas nunca para o público, pois esse não teria piedade e seria capaz de envenenar e manchar a reputação da amada.

Diante do exposto e da necessidade de afirmação, notamos que a escrita feminina reivindica seu espaço à procura de sua identidade, que marca lutas e conquistas. Quanto à literatura afro-brasileira, escrita por mulheres negras, observamos um aprofundamento, ainda, mais significativo nessa busca, pois, além do machismo, as mulheres negras escritoras lutam contra o racismo. É, portanto, uma vida de luta e escrita de resistência contra as mazelas sociais, a que são constantemente expostas.

Nesse cenário, a filósofa Vilma Piedade criou o termo dororidade¹⁹, uma perspectiva filosófica que parte da dor advinda de duas formas de discriminação que se interseccionam: raça e gênero. Para ela, a palavra sororidade não é suficiente para descrever a dor do machismo e o racismo sofrido pelas mulheres negras (Silva; Oliveira, 2022). Sendo assim, é importante destacar que a dororidade é tema constante na literatura afro-brasileira feminina.

Destarte, o capitalismo acirra as desigualdades sociais, de modo que a mulher negra não sofre apenas a interseccionalidade²⁰ entre raça e gênero, mas também de classe, pois ainda cruza com a linha da pobreza, carrega o peso de pertencer à classe baixa. São muitas as sobreposições de opressões. Dessa forma, entendemos que a literatura negra feminina é peculiar, pois se ambienta e se constrói na dor do sexismo e do racismo experienciados por mulheres negras, pertencentes a uma minoria específica, que têm histórias de lutas para contar, fazendo da escrita a sua arma mais poderosa.

Gonzalez (1982) dialoga com Evaristo (2005) ao afirmar que:

Investindo contra várias formas de silenciamento, as mulheres negras continuam buscando se fazerem ouvir na sociedade brasileira, conservadora de um imaginário contra o negro. Imagens nascidas de uma sociedade escravocrata perpassam, até hoje, profundamente, pelos modos das relações sociais brasileiras (Gonzalez, 1982, p. 104).

¹⁹ Dororidade, vocábulo retirado do **Glossário Antidiscriminatório Raça e Etnia** (Silva; S. Oliveira, 2022).

²⁰ Termo criado por Crenshaw (2004).

Notamos que a escrita de luta das mulheres negras é tripla, pautas como o racismo, o sexismo e a questão social expandem os discursos que foram por muito tempo silenciados. Ademais, há a batalha para manter as reminiscências que fortalecem a cultura africana e solidificam as questões identitárias da mulher que se assume negra e que se orgulha de si. Para ilustrar, transcrevemos um poema de Conceição Evaristo, retirado do livro *Poemas de recordação e outros movimentos*:

A NOITE NÃO ADORMECE NOS OLHOS DAS MULHERES

Em memória de Beatriz Nascimento

A noite não adormece
nos olhos das mulheres,
a lua fêmea, semelhante nossa,
em vigília atenta vigia
a nossa memória.

A noite não adormece
nos olhos das mulheres,
há mais olhos que sono
onde lágrimas suspensas
virgulam o lapso
de nossas molhadas lembranças.

A noite não adormece
nos olhos das mulheres,
vaginas abertas
retêm e expulsam a vida
donde Ainás, Nzingas, Ngambeles
e outras meninas lua
afastam delas e de nós
os nossos cálices de lágrimas.

A noite não adormecerá
Jamais nos olhos das fêmeas,
pois do nosso sangue-mulher
de nosso líquido lembradiço
em cada gota que jorra
um fio invisível e tônico
pacientemente cose a rede
de nossa milenar resistência.

(Evaristo, 2017, p. 26-27).

Analisando esse poema, na metáfora da noite, percebemos a simbologia da preocupação. Para nós, a noite costuma trazer a ideia de descanso do corpo e da mente, momento de repouso, no entanto, como recurso semiótico utilizado no poema, transmite a ideia de inquietação para a mulher.

O eu poético deixa transparecer que é nesse momento que a mulher se põe a pensar nas agruras do dia que precisarão ser superadas no dia seguinte e que, de certa forma, só ela, a mãe, muitas vezes, mãe solo, sem emprego, sem apoio, busca na escuridão da noite, sem descanso, a saída de um destino fadado ao fracasso, mas que ela, mãe, mulher que gera e cria sozinha, precisa ser guerreira – por meio dela nasceram “Ainás, Nzingas, Ngambeles”, outras batalhadoras, princesas, vitoriosas, que procuram afastar o sofrimento delas e da sua progenitora, mudando o rumo das coisas. O poema retrata como a luta da mulher negra é necessária e não pode cessar, dado que “cose a rede da milenar resistência”. A batalha continua em cada mulher negra que nasce.

Diante do exposto, o caderno pedagógico produzido busca, a partir da leitura e análise do conto *Aramides Florença*, presente no livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, de Conceição Evaristo, promover a formação leitora e a visibilidade da escrita negra feminina que traz em suas entranhas a dororidade, além de contribuir, de certa forma, ao trabalhar a literatura afro-brasileira, para uma educação antirracista, em razão de valorizar a escrita de autores negros e negras.

Após estudos sobre literatura, formação leitora e letramento literário apresentados no terceiro capítulo, sobre o gênero conto no quarto capítulo, sobre a literatura afro-brasileira no quinto capítulo, nosso passo seguinte é explorar a fortuna crítica de autores sobre sequências didáticas no sexto capítulo.

2.4 Sequência didática

Sequência didática são atividades sistematizadas, criadas a partir de um determinado gênero textual, que pode ser oral ou escrito. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em *Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*, as sequências didáticas se prestam a ajudar os alunos acerca de gêneros textuais orais e escritos os quais não dominam. Dessa forma, elas possibilitam ao aluno o contato com práticas atuais da linguagem ou de difícil aquisição para ele.

As sequências didáticas iniciam-se com uma situação apresentada em um determinado gênero textual com o qual se intenciona trabalhar. Depois, pede-se que o aluno faça a sua primeira produção. Por meio dessa produção de caráter diagnóstico, o professor pode avaliar o que é necessário desenvolver para alcançar os objetivos propostos do trabalho. Os módulos seguintes, com atividades específicas, de modo sistematizado e com aprofundamentos, são criados para que o aluno possa desenvolver as habilidades necessárias ao domínio do gênero

textual em foco. Nessa laboração, o texto passa por muitas etapas de revisão até chegar ao ponto. Na produção final, o aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos no processo da sequência didática. Depreende-se, portanto, que é possível avaliar de forma processual e formativa aquilo que o aluno aprendeu no decorrer das atividades e, de forma somativa, por meio do que ele apresentou na produção final.

Como vimos, a sequência didática perpassa pelas seguintes etapas: apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final. Na apresentação da situação, o aluno tem contato com o problema da situação de comunicação o qual será abordado. Para isso, algumas perguntas devem ser feitas. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem as seguintes questões: *Qual é o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?*

Nessa fase de apresentação da situação, há ainda que preparar os alunos para o conteúdo, que fará parte da produção textual. No caso da produção de um conto, por exemplo, os elementos constitutivos desse gênero precisam ser vistos. A situação inicial permite que os alunos conheçam o projeto comunicativo e esse projeto deve ser construído junto com a classe para se tornar mais produtivo e significativo. A partir daí, tem-se a primeira produção. O aluno vai produzir de acordo com os conhecimentos que tem e com os adquiridos durante a apresentação inicial sobre o gênero textual oral ou escrito. Essa produção inicial servirá de termômetro para que o professor e o aluno percebam o que precisa ser ajustado.

Após a observação da produção inicial do aluno, o professor detectará os problemas a serem trabalhados nos módulos. Essa etapa visa sanar as dificuldades encontradas pelo alunado. Nesse caso, os autores sugerem três questionamentos “1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar? 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular? 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 103). Acrescentam que há que “[...] trabalhar problemas de níveis diferentes, variar as atividades e exercícios, capitalizar as aquisições” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p.103-105).

Tendo em vista que há grupos de estudantes heterogêneos, a sequência didática deve apostar na variedade de atividades, procurando atender o público diverso, que constrói a aprendizagem justamente na diferença. Além disso, a modulação tem base “construtivista, interacionista e social”, com “atividades intencionais, estruturadas e intensivas”, moldando-se às necessidades dos discentes (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 110). No final dos módulos, é preciso anotar o que foi aprendido, como *listas de constatações, lembrete* ou *glossário* (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 106).

Na produção final, tem-se o encerramento da sequência didática. Nesse momento, o próprio aprendiz é capaz de avaliar o que aprendeu e o que ainda pode melhorar. Caso o professor deseje, é o momento da avaliação somativa, de caráter objetivo. O aluno deve conhecer de forma clara o modo como a pontuação será atribuída. Evidenciamos que, durante o processo, a avaliação foi subjetiva, agora, precisa de critérios específicos para que o aluno compreenda como foi avaliado. Os autores orientam que esse tipo de avaliação somente deve ocorrer na produção final.

Referente às sequências didáticas orais, voltadas para o gênero oral público, como debates, seminários, entrevistas, entre outros, há de se considerarem algumas ações. Nesse caso, a palavra dita não é registrada no papel e, por isso, perde-se. No entanto, há recursos tecnológicos que podem auxiliar. Para trabalhar a oralidade, é necessário ter em mãos alguns equipamentos de gravação, como o celular, por exemplo, de maneira que análises e comparações podem ser feitas, a fim de que o trabalho aconteça. Atividades como essas possibilitam mostrar porque algumas pessoas se destacam oralmente, enquanto outras encontram problemas para externar seus pensamentos. Esse trabalho pode ser executado com transcrições das falas, de forma que os alunos possam escrever e ler, percebendo as diferenças entre oralidade e escrita.

Em suma, quando o assunto é sequência didática, o cerne da questão deve estar associado ao processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, o professor é o responsável por perceber qual gênero textual, objeto da aprendizagem, precisa ser explorado por seus alunos a partir de uma necessidade detectada, ou seja, é preciso definir a situação-problema para buscar atividades que esmiúcem o objeto a ser explorado.

Cabe ao professor, então, elaborar suas atividades ou mediar atividades sistematizadas, criadas por outros profissionais da área, estabelecendo, durante a mediação, seu jeito particular de apresentar e auxiliar no desenvolvimento da sequência proposta. Dessa forma, cada docente personaliza seu momento de ensino com elementos semióticos dos quais quer lançar mão. Em outras palavras, gesticula, atua, usa expressões faciais, modula sua entonação vocal de maneira a despertar o interesse para o objeto que será apresentado, explorado e avaliado por meio da mediação.

Além disso, há a validação da sequência didática, que está relacionada à realização e à certificação de resultados, pois perpassa pela avaliação diagnóstica, que se apresenta no início da sequência e serve para perceber o nível de aprendizagem dos alunos sobre determinado objeto social; há a avaliação formativa, que acontece no decorrer da atividade sistematizada e valida a evolução dos discentes no processo da aquisição do conhecimento de forma

subjetiva; e, por fim, a somativa, que, a nosso ver, não é a mais importante, mas estabelece um resultado objetivo para que o professor possa avaliar a sua prática.

Nessa óptica, o exercício sistematizado das sequências didáticas, apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), propicia momentos de aprendizagens em que os alunos percebem as suas necessidades e evoluções juntamente com o professor. Desse modo, tem-se um instrumento eficaz no processo de ensino-aprendizagem que, para nós, também pode ser usado na formação do leitor literário.

Embora a literatura não possa ser sistematizada, tentamos propor uma sequência didática que suscite no aluno-leitor experiências leitoras, sensações, discussões a respeito de assuntos que permeiam o universo literário e o universo de assuntos contemporâneos, uma vez que o texto da autora escolhida, Evaristo, permite perpassar pelo hoje de maneira poética e significativa.

Dessa maneira, procuramos trabalhar questões que provoquem os cinco sentidos do leitor, que possibilitem perceber as duas histórias contadas no conto, a explícita e a implícita, como vimos nas explicações de Piglia (2004). Buscamos fazer com que o aluno seja capaz de perceber como um assunto do cotidiano possa ganhar, nas palavras da autora, a transfiguração para o texto literário. Além disso, deixamos sugestões para que o aluno transponha, com a mediação do professor, a história do conto em outras manifestações artísticas, gêneros textuais diversos ou a escrita de contos.

Por conseguinte, a intenção é que o aluno possa desfrutar da leitura literária de uma escritora negra que, a partir de escrituras, fala da luta das mulheres negras e que revisita temas tão relevantes para serem compartilhados e discutidos em sala de aula. Ademais, que conheça, por meio da sequência didática, elementos que compõem o gênero conto, percebendo suas nuances. Mesmo que a literatura não tenha a função utilitária, é inerente a ela buscar, na vida cotidiana, inspiração para a sua transgressão.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo delinea reflexões fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa e aborda alguns pontos a respeito da EJA.

3.1 Um pouco sobre a metodologia desta pesquisa

A metodologia científica permite uma maior organização dos caminhos percorridos pelo pesquisador, a fim de alcançar os objetivos delineados nos estudos. Nesse viés, Minayio (2010, p. 14) postula que metodologia seja “[...] o caminho percorrido pelo pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Desse modo, pensamos, questionamos e buscamos respostas para compreendermos a realidade em que vivemos, pois, somente agindo assim, poderemos modificar o nosso contexto sociocultural.

A esse respeito, Goldenberg (2004, p.11, grifos do autor) assevera que “[...] a metodologia científica é muito mais do que algumas regras de como fazer uma pesquisa. Ela auxilia a refletir e propicia um “novo” olhar sobre o mundo: um olhar científico, curioso, indagador e criativo”. Nessa configuração, a metodologia aponta para novas direções, a partir dos conhecimentos construídos, no decorrer das atividades desenvolvidas na pesquisa.

Nesse contexto, iniciamos nossos trabalhos sustentados pela pesquisa bibliográfica, uma vez que ela

é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet (Gil, 2010, p. 29).

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica é obrigatória para quem deseja realizar estudos investigativos reflexivos, visto que, a partir dos diferentes recursos disponíveis para buscas de entendimento das temáticas que envolvem a pesquisa, tornam-se melhor direcionadas as nossas ações enquanto pesquisadores, uma vez que o conhecimento e valorização dos estudos realizados por especialistas renomados da área de estudo poderão elucidar dúvidas e apontar os caminhos para novas descobertas.

A intenção é, a partir de um aprofundamento teórico-didático, referente à leitura da literatura afro-brasileira, propormos sugestões, por intermédio do caderno pedagógico, que possam favorecer um trabalho mais significativo com esse tipo de leitura, especialmente do

gênero conto selecionado para a elaboração da sequência didática. Por esse motivo, portanto, elegemos a pesquisa-ação/propositiva, visto que, consoante a Tripp (2005, p. 445), “[...] a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. Dessa forma, além de poder transformar o olhar do pesquisador/professor acerca de sua prática, poderá promover benefícios para os estudantes.

Adotamos, também, a pesquisa de caráter qualitativo, uma vez que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), “[...] a pesquisa qualitativa tem como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos”. Sendo assim, esse tipo de pesquisa tende a proporcionar maior possibilidade para compreensão do objeto de análise, com vistas a favorecer o pesquisador do campo educacional. Segundo André (1995, p.18), o pesquisador passa a usar a pesquisa qualitativa “[...] com o intuito de compreender os processos educativos por meio da indução, das especificidades de cada realidade nas quais o pesquisador nem sempre assume uma postura neutra”. Desse modo, esperamos que a proposta didática apresentada nesta pesquisa possa colaborar com os professores da EJA, no processo de ensino e aprendizagem da literatura afro-brasileira e suas particularidades.

3.2 A EJA e suas especificidades

A Resolução brasileira de n.º 01/2021, publicada em 25 de maio de 2021, em seu Art. 2º, orienta sobre o funcionamento da EJA, afirmando que ela tem “[...] o objetivo de possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos de todas as pessoas que não iniciaram ou interromperam o seu processo educativo escolar” (Brasil, 2021, p. 02). No ensino fundamental, a EJA tem o objetivo de promover o “[...] fortalecimento da integração da formação geral com a formação profissional, carga horária total mínima será de 1.600 (mil e seiscentas) horas)” (Brasil, 2021, p. 02). Já no ensino médio, essa modalidade de ensino se volta para “uma formação geral básica e profissional mais consolidada, seja com a oferta integrada com uma qualificação profissional ou mesmo com um curso técnico de nível médio, carga horária total mínima será de 1.200 (mil e duzentas) horas” (Brasil, 2021, p. 02). Assim, a EJA se caracteriza por possuir flexibilização do tempo e de espaço para realização dos estudos, desde que essa carga horária exigida seja cumprida.

Apesar de todos os esforços empreendidos em prol da EJA, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE – 2019) informa que, ainda, há um índice enorme de

analfabetismo entre a população a partir dos 15 anos no Brasil. A pesquisa do IBGE (2019) mostra que há mais de onze milhões de pessoas no país, nessa faixa etária, que não sabem ler e escrever e mais de um milhão em Minas Gerais. Desse modo, o Governo desse Estado tem procurado metodologias capazes de minimizar esse quadro. Para isso, tem investido em cursos de aperfeiçoamento dos profissionais da educação que trabalham com essa modalidade de ensino e em ações promotoras do incentivo para a volta aos estudos, como os cursos profissionalizantes.

Nesse contexto, as pesquisas que podem propiciar práticas educativas nesse campo educacional são consideradas como recurso importante para o favorecimento do trabalho pedagógico, ao propiciar novas experiências didáticas aos docentes, uma vez que

as vivências e o conhecimento prévio dos estudantes precisam ser considerados pelo professor ao propor as atividades de cada Componente Curricular, promovendo novas formas de relação com o mundo e a construção de novos conhecimentos, que contribua com o desenvolvimento cognitivo e com a ampliação da sua compreensão de si mesmo e do outro (Minas gerais, 2021, p. 07).

Nesse sentido, as práticas didáticas voltadas para o trabalho na EJA devem priorizar os conhecimentos prévios dos alunos, os quais estão inseridos em diferentes contextos socioculturais. A partir do que o estudante já conhece, o professor deve acrescentar os saberes necessários em cada etapa escolar. Minas gerais (2021, p. 27) recomenda que o trabalho com a linguagem deve, entre outros objetivos, “ampliar o letramento por meio de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente e de produção de textos de distintos gêneros textuais; criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos”. Dessa forma, percebemos que o texto permanece como foco para os estudos, portanto nossa proposição didática dialoga com esse documento norteador do ensino em nosso Estado. Afinal,

para que tudo isso aconteça, o professor tem um papel crucial nesse processo, o de orientador ou mentor das aprendizagens. O papel do docente é ajudar os estudantes a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, motivando, questionando, orientando. Permitindo aos estudantes maior participação e protagonismo e conseqüentemente uma aprendizagem mais significativa (Minas Gerais, 2021, p. 30).

Conforme essa citação, almejamos um trabalho significativo, a partir das ações propostas em nosso caderno pedagógico. É intenção nossa incentivar o protagonismo dos estudantes, a fim de tornar os momentos de contato e estudo da literatura mais prazerosos e contextualizados, com as vivências dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, visto que “[...] além de essencial, a escolarização é um direito constitucional. Saber ler e ter

domínio pleno da leitura para usá-la socialmente é um direito, que precisamos garantir a esses estudantes que retornam aos estudos ou ingressam tardiamente na escola” (Minas Gerais, 2021, p. 35). É, pois, anseio desta pesquisa proporcionar o prazer pela leitura literária, a fim de contribuir com o protagonismo dos estudantes da EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na obra de Conceição Evaristo, observamos que ecoa a voz de protesto de um povo que luta pela equidade cultural, intelectual e social, não se esquecendo do seu passado, ao contrário, revisitando-o e buscando nessas memórias exemplos de superação, como nos versos do poema *Vozes-Mulheres* em que, no final da última estrofe, fica clara a sua resistência “[...] na voz de minha filha/ se fará ouvir a ressonância / o eco da vida-liberdade” (Evaristo, 2017, p. 24-25), ou seja, a luta da ancestralidade continua renascendo, com mais força, a cada geração.

Percebemos, ao longo desses estudos, como a proposição pedagógica desta pesquisa pode auxiliar o trabalho do professor no ensino da literatura afro-brasileira da EJA/Ensino Fundamental II. Ainda que a literatura não tenha função utilitária, presta-se ao deleite, prazer, fruição, apostamos na sua capacidade de transpor e transformar. O conto retirado do livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2020) será analisado por olhares incipientes, talvez imaturos em relação à literatura, mas que, certamente, não permanecerão os mesmos. Ninguém experimenta a literatura e sai inerte. Algo fica, uma nova palavra, um novo olhar, uma nova forma de se posicionar diante da sociedade que o cerca.

Nessa perspectiva, para que o caderno pedagógico fosse rico, com base crítica e teórica, apresentamos estudos sobre a formação leitora, o gênero conto, a literatura afro-brasileira e a sequência didática. Buscamos ainda fundamentar as atividades do caderno com o documento norteador da Educação Básica, a BNCC (2018). Desse modo, visando ajudar na formação leitora da EJA, escolhemos a competência e as habilidades ideais para o nosso trabalho. Nesse panorama, os autores, pesquisadores e os documentos estudados durante a pesquisa solidificaram as atividades propostas no caderno pedagógico, de modo que o professor da EJA possa formar leitores por meio da literatura afro-brasileira de Evaristo.

As atividades foram criadas para despertar as sensações que o texto literário pode trazer, de maneira reflexiva, no intuito de chamar atenção para a produção do fazer literário quando questionamos, por exemplo, o que torna um assunto, como a violência contra as mulheres, em literatura, buscando, com isso, instigar o aluno a pensar um pouco a respeito da construção desse texto. O uso de determinadas expressões criadas e utilizadas por Evaristo também ajuda a compreender como a sua escrita de vivências acontece. Ao trazer a questão sobre intertextualidade, com base nos estudos de Lajolo (2018) sobre literatura, quisemos mostrar que a construção de um texto dialoga com um emaranhado de outros textos, advindos de outros discursos falados ou escritos, enfim, de outras leituras.

Quanto ao gênero conto, exploramos a teoria de Piglia (2004) sobre o fato de o conto narrar duas histórias, como foi mostrado no segundo capítulo desta pesquisa. É verdade que os questionamentos trazidos foram adaptados ao nível de conhecimento dos alunos da EJA. Dessa forma, na primeira etapa, “Leitura do conto”, sugerimos que o momento da leitura seja feito em sala de aula para que todos tenham acesso ao texto, e o objeto literário seja, verdadeiramente, o foco da aula. Na segunda etapa, “Expressão oral”, após a leitura, buscamos explorar os impactos trazidos pelo texto. Esse momento de reflexão permite perceber o que toca ou não o leitor após a leitura. Recomendamos a leitura do livro de Orlando Nilha, *Conceição: Conceição* (2021), para que os alunos conheçam a biografia de Evaristo e compreendam sua escrita. Se o professor preferir, indicamos a entrevista da referida autora concedida à TV Aparecida. Na terceira etapa, intitulada “Esmiuçando o texto”, o aluno, por meio dos questionamentos feitos, irá desvendar as linhas e entrelinhas do conto.

Na quarta etapa, “Escrevíveis” é a seção destinada à confecção textual dos alunos. Propomos cinco produções textuais para que o professor faça a sua escolha: continuação do conto, poema-protesto, capa do conto, peça teatral e *book trailer*. Em se tratando das produções textuais sugeridas, deixamos algumas opções que possam ser trabalhadas de forma digital ou manual, dessa forma, o professor ou aluno que não dispuser de recursos tecnológicos poderá produzir a seu modo.

Ademais, o fato de levar para a sala de aula um texto de autoria negra feminina reafirma e ressignifica o valor da mulher negra na literatura. Nossa pretensão com o caderno vai além, na esperança de que, com o estudo do conto *Aramides Florença*, os alunos queiram conhecer o livro inteiro ou outros exemplares da autora, utilizando conhecimentos adquiridos e percebendo nas sensações, no jogo de palavras, nas histórias submersas, o mundo mágico e envolvente do texto literário. À vista disso, o caderno pedagógico se encontra no Apêndice desta pesquisa e estará disponível no banco de dissertações do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Unimontes.

Por fim, acreditamos que, com este trabalho, possamos dar suporte ao professor de Língua Portuguesa na formação leitora da EJA, com atividades de leitura que promovam a ampliação do repertório cultural e literário dos alunos, ao mostrar aos professores como a obra de Evaristo pode contribuir para o estudo da história e cultura africanas, promover a formação leitora e, conseqüentemente, colaborar para uma educação antirracista, posto que, ao levar o texto para a sala de aula a fim de ser lido e discutido, valoriza a escrita de uma mulher negra e põe em evidência a literatura afro-brasileira, uma literatura de transgressão.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Unesp, 2006.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- ARAÚJO, Nabil Araújo de. **Do conhecimento literário: ensino de epistemologia interna dos estudos literários (crítica e poética)**. 2006. 579f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Literários) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ALDR-6REJ7N/1/do_conhecimento_literario.pdf. Acesso em: 7 abr. 2023.
- ARAÚJO, Tamires Maiara Santos. **Entre heranças e mistérios: o Realismo Animista em Ponciá Vivêncio, de Conceição Evaristo e O alegre canto da perdiz, de Paulina Chiziane**. 2020, 169f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Literários) – Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros. Disponível em: <https://www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/12/2021/05/ENTRE-HERAN%C3%87AS-E-MIST%C3%89RIOS.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2023.
- ARRUDA, Aline Alves. **Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo: um Bildungsroman feminino e negro**. 2007. 106f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Literários) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ECAP-76RF2H/1/aline_alves_arruda_texto.pdf. Acesso em: 7 abr. 2023.
- ARRUDA, Aline Alves. Conceição Evaristo. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Coord.). **Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XXI**. 2. ed. Rio de Janeiro: Palhas, 2014.
- ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DO CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E MEMÓRIA (CEDEM). **Pioneirismo do Movimento Negro Unificado pela igualdade racial**. São Paulo: UNESP, 2021. Disponível em: <https://www.cedem.unesp.br/#!/noticia/527/pioneirismo-do-movimento-negro-unificado-pela-igualdade-racial/>. Acesso em: 21 maio 2023.
- BAKHTIN, Mikhail. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARBOSA, Vânia Soares; ARAÚJO, Antônia Dilamar; ARAGÃO; Cleudene de Oliveira. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 623-650, 2016.
- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BBC NEWS BRASIL. **O que é metaverso, a nova aposta das gigantes de tecnologia**. 17 de out. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-58949101>. Acesso em: 06 maio 2023.

BERGAMINI, Claudia *et al.* **Segue a Trilha**: Língua Portuguesa – 6º ano. 2. ed. São Paulo: Palavras Projetos Editoriais, 2023.

BERND, Zilá. **Introdução à Literatura Negra**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi, BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Teláris Língua Portuguesa** – 9º ano. São Paulo: Editora Ática, 2022.

BORGES, Diélen. **Por que conhecer teorias contra-hegêmônicas na literatura?** Comunica.UFU.br - Portal de notícias da UFU, 11 nov. 2020. Disponível em: <https://comunica.ufu.br/noticia/2020/11/por-que-conhecer-teorias-contra-hegemonicas-da-literatura>. Acesso em: 21 maio 2023.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris de Figueiredo. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 09 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 09 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa-no-ensino-fundamental-anos-finais-praticas-de-linguagem-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>. Acesso em: 27 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017**: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018**: língua portuguesa – guias de livros didáticos-Ensino Médio. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 01/2021 de 25 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 25 jun. 2023.

CECÍLIO, Camila. **Pesquisa revela realidade e desafios dos educadores para levar a perspectiva antirracista para o cotidiano escolar**. Nova Escola, 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21409/pesquisa-revela-realidade-e-desafios-dos>

educadores-para-levar-a-perspectiva-antirracista-para-o-cotidiano-escolar. Acesso: 26 nov. 2023.

COELHO, Nelly Novaes. **Conto**. E- Dicionário de Termos Literários, 2009. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/conto>. Acesso em: 12 fev. 2023.

CORTÁZAR, Julio. Valise de Cronópio. *In*: CORTÁZAR, Julio. **Alguns aspectos do conto**. Trad. de Davi Arrigucci Júnior. São Paulo: Perspectiva, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 4. reimpr. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. UNESP, agosto/2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.

COSTA, Ana Sheila Fernandes; AKKARI, Abdeljalil; SILVA, Rossana Valéria Souza. Educação básica no Brasil: políticas públicas e qualidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.7, n. 11, jun./dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/666>. Acesso em: 18 ago. 2023.

COSTA, Camila. **As escritoras que tiveram de usar pseudônimos masculinos - e agora serão lidas com seus nomes verdadeiros**. BBC News Brasil, abr. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-43592400>. Acesso em: 26 nov. 2022.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. A interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. *In*: Cruzamento: raça e gênero. **Ação Educativa**, Painel 1. Brasília: Unifem, 2004.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Trad. de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1999. Título original: De la gramatologie.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DUARTE, Eduardo de Assis (Coord.). **Literatura afro-brasileira**: 100 autores do século XVIII ao XXI. 2. ed. Rio de Janeiro: Palhas, 2014a.

DUARTE, Eduardo de Assis (Coord.). **Literatura afro-brasileira**: Abordagens na sala de aula. 2. ed. Rio de Janeiro: Palhas, 2014b.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Machado de Assis Afrodescendente**: antologia e crítica. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Por um conceito de literatura afro-brasileira**. Literafro: O portal da literatura Afro-Brasileira. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em:

<http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/148-eduardo-de-assis-duarte-por-um-conceito-de-literatura-afro-brasileira>. Acesso em: 22 maio 2022.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. *In*: DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. 2. Reimpr., 2021, v. 4 (História, teoria, polêmica). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DURÃO, Fábio Akcelrud; CECHINEL, André. **Ensinando literatura**: a sala de aula como acontecimento. São Paulo: Parábola. 2022.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. *In*: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (Org.). **Mulheres no mundo**. Etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: Ed. Universitária; Ideia, 2005. p. 201-212.

EVARISTO, Conceição. **Histórias de leves enganos e parecenças**. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas Lágrimas de Mulheres**. 5. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'água**. Rio de Janeiro: Pallas, Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

FIGUEIREDO, Fernanda Rodrigues de. Introdução à literatura afro-brasileira (7º ao 9º anos). *In*: DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira**: abordagens na sala de aula. Rio de Janeiro: Palhas, 2014.

FERNANDES, João Pedro Flor. **Enquanto a Terra não for livre, eu também não sou**: Os Panteras Negras, o Marxismo e as Relações Internacionais. 2022. 124f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/235367/PGRI0104-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 maio 2023.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura e oralidade africanas: mediações. **Revista Mulemba**, Rio de Janeiro, v.14, n.2, p. 12-23, jul/dez 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira. In: MADEL, T. Luz. (Org.). **O Lugar da Mulher**: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro, Graal, 1982.

GONZALEZ, Lélia. **Prefácio a Cadernos Negros 5**. Literafro: O portal da literatura Afro-Brasileira. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/teatro/24-textos-das-autoras/1450-lesia-gonzalez-prefacio-cadernos-negros-5>. Acesso em: 25 maio 2023.

GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do conto**. 11. ed. São Paulo: Ed. Ática, 2004.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). **História geral da África I**: Metodologia e pré-história da África. Coleção da UNESCO, 2. ed. rev. Brasília, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000042769_por. Acesso em: 19 jun. 2023.

KIMURA, Verônica; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Atravessando os portões: educação nos terreiros ou o que a escola poderia aprender. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 237-251, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8678>. Acesso em: 19 jun. 2023.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 8, p. 487- 517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.

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

LAJOLO, Marisa. **Literatura ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LÉRICO, Camila Cesário. **A literatura e a concepção de identidade em algumas narrativas de Estórias Abensonhadas de Mia Couto e de Rio dos bons sinais de Nelson Saúte**. 2012. 109f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-06052013-095353/publico/2012_CamilaCesarioLerco_VCorr.pdf. Acesso em: 25 jun. 2023.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. Leitura e formação do gosto (por uma pedagogia do desafio do desejo). **Ideias**, Campinas, n. 13, p. 101-106, 1992.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MELO, Aline. **Baixo salário obriga professor a realizar dupla jornada na região**. Diário do Grande ABC, 21 jan. 2019. Disponível em: <https://www.dgabc.com.br/Noticia/3007824/baixo-salario-obriga-professor-a-realizar-dupla-jornada-na-regiao>. Acesso em: 26 out. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOISÉS, Massaud. O conto. *In*: MOISÉS, Massaud. **A criação literária: Prosa I**. 21. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MORAIS, Patrícia Karla; LEITE, Rosana Quadros Santos. Literatura afro-brasileira na perspectiva de novos saberes no Ensino Fundamental II. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6. n. 2, p. 25-37, 2019.

MORGON FERNANDES, Cássia; PAVANELO, Luciene Marie. O Realismo Animista em as Areias do Imperador, de Mia Couto. **Littera: Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, São Luís, v. 12, n. 24, 2021.

NGANGA, João Gabriel do Nascimento. **Percepções sobre o Racismo no Brasil**. São Paulo: Instituto de Referência Negra PEREGUM; SETA-Sistema de Educação por uma Educação Antirracista, julho, 2023. Disponível em: <https://percepcaosobreracismo.org.br/>. Acesso em: 15 abr. 2023.

NILHA, Orlando. **Conceição: Conceição Evaristo**. Campinas, SP: Mostarda, 2021.

NUNES, Benedito. A forma do conto. *In*: NUNES, Benedito. **Leitura de Clarice Lispector**. São Paulo: Quíron, 1973.

OLIVEIRA, Sara. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-29, jan./jun. 2006.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva. **Quilombos editoriais: características e estratégias** Editorial “quilombos” *as independent initiatives*. Literafro: O portal da literatura Afro-Brasileira. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafr/artigos/artigos-teorico-conceituais/1382-luiz-henrique-silva-oliveira-quilombos-editoriais-caracteristicas-e-estrategias>. Acesso em: 3 jan. 2023.

OLIVEIRA, Luiz Henrique; RODRIGUES, Fabiane Cristiane. **Trajetórias editoriais da literatura de autoria negra brasileira**. Rio de Janeiro: Malê, 2022.

PARADISO, Silvio Ruiz. O Realismo Animista e as Literaturas Africanas: Gênese e percursos. **Revista Eletrônica Interfaces**, [Internet], v.11, n. 2, p. 97-112, 2020. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6187. Acesso em: 7 abr. 2023.

PEREIRA, Camila Sequetto *et al.* **Estações Língua Portuguesa: Rotas de Atuação Social**. São Paulo: Editora Ática, 2020.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. *In*: PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Literatura e sociedade**. São Paulo: USP, 2006.

PIGLIA, Ricardo. **Formas breves**. Trad. de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

RODRIGUES, Fabiane Cristine; OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva. Quilombos editoriais. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL ABRALIC, 15., 2017, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de

Janeiro: UERJ, 2016. Disponível em: <https://abralic.org.br/anais-artigos/?id=2393#>. Acesso em: 4 jan. 2023.

RODRIGUES, Tatiana Consentino; CARDOSO, Ivanilda Amado. **Os desafios para implementar história e cultura afro-brasileira e africana na escola**. Nova Escola, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12692/os-desafios-para-implementar-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana-nas-escolas>. Acesso em: 31 maio 2022.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Allender Barreto Lima de, OLIVEIRA, Shirley Machado de (Org.). **Glossário Antidiscriminatório: Raça e Etnia**. v. 3. Belo Horizonte: Ministério Público de Minas Gerais, 2022.

SOARES, Magna. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 2009.

SOUZA, Abiane. **Conheça a história da escritora Conceição Evaristo**. [S. l. s. n.], 10 mar. 2020. 1 vídeo (11min). TV Aparecida. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9POX2gtfmFI>. Acesso em: 7 abr. 2023.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TINOCO, Robson Coelho; STEPHANI, Adriana Demite. Leitura literária e o papel do professor mediador no diálogo texto-leitor. In: PINTO, Francisco Neto Pereira; MELO, Márcio Araújo de. (Org.). **Panorama contemporâneo das pesquisas em ensino da literatura**. Campina Grande: EDUFCEG, 2016.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: contexto, 1991.

APÊNDICE

Caderno pedagógico – Sequência didática



Conceição Evaristo na formação leitora
da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Caderno Pedagógico

Carla D' Lizete Machado

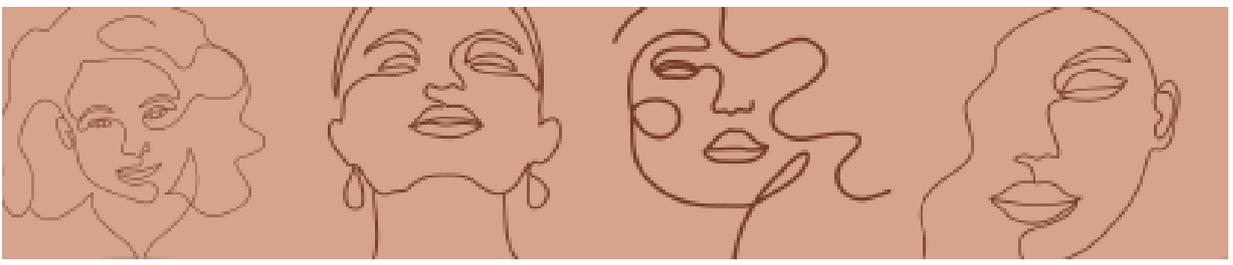




Conceição Evaristo na formação leitora da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

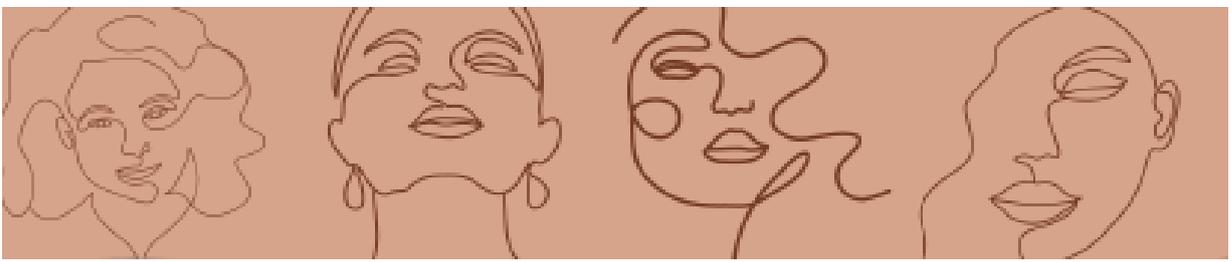
Caderno Pedagógico desenvolvido por Carla D' Lizete Machado como produto do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/Unimontes, sob a orientação do Professor Dr. Paulo Roberto Barreto Caetano.

Design gráfico de Ivy Machado, feito por meio da Canva, uma plataforma *on-line* gratuita para criação de *slides*, *posts*, convites etc.



DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos professores de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) / Ensino Fundamental II, que aspiram a uma educação equitativa e antirracista.



APRESENTAÇÃO

Querido professor,

Foi por meio de muita pesquisa que preparamos este material para você que, como nós, acredita no poder da escola na formação de novos leitores.

Procuramos aliar a escrita de Conceição Evaristo, uma mulher negra que deu vida e voz a personagens negras protagonistas e, com suas escrevivências, foi capaz de mudar a sua própria história. Você encontrará, no conto *Aramides Florença*, selecionado do livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2020), a história de uma mulher negra que passou pela dor da violência sexual cometida pelo companheiro o qual ela havia escolhido para formar uma família. Aramides, um exemplo de mãe solo, mesmo com o abuso e o abandono do marido, segue em frente, cuidando do seu amado filho, exercendo o papel de mãe e pai da criança.

Imaginamos que os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)/Ensino Fundamental II poderão desfrutar da narrativa e desejar ler o livro todo, tendo em vista que os outros contos do livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* trazem assuntos como o racismo, o machismo, a dificuldade de aceitação de si e do outro, enfim, uma gama de histórias que vêm à tona nas tramas do livro, entrelaçando vida e literatura.

Nossa intenção é auxiliar o seu trabalho, professor, uma vez que nem sempre há material didático disponível que valorize e incentive a produção escrita de autoras negras e, muitas vezes, na correria do dia a dia, falta tempo para você criar suas próprias atividades referentes ao estudo da literatura afro-brasileira.

Entendemos que levar para a sala de aula textos de uma escritora negra é valorizar a história e a cultura afro-brasileiras e, de certa forma, colaborar para uma educação antirracista.

Esperamos que você goste desta proposta e repasse para os outros colegas de Língua Portuguesa.

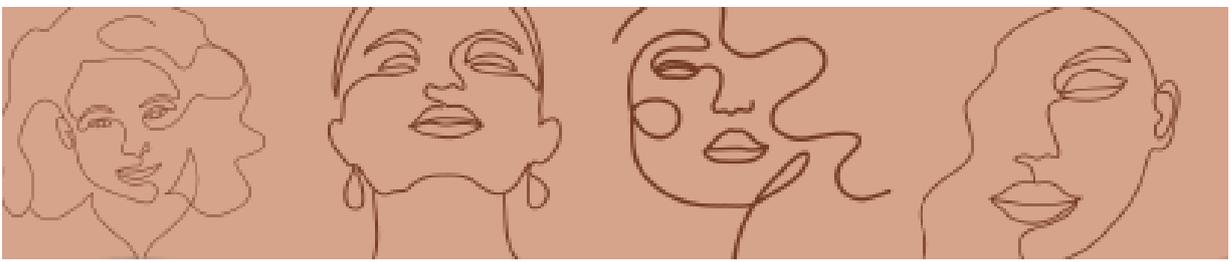
Um forte abraço,

Carla D' Lizete Machado e Paulo Roberto Barreto Caetano (Orientador da pesquisa)



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
SEQUÊNCIA DIDÁTICA - Conto <i>Aramides Florença</i>	6
REFERÊNCIAS	28



INTRODUÇÃO

A sequência didática diz respeito à leitura e análise do conto *Aramides Florença*, o primeiro conto presente no livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, de Conceição Evaristo. Por não conseguirmos a autorização da Editora Malê para a reprodução do conto neste caderno, disponibilizamos a referência do livro ao qual o conto pertence. Entendemos que não há dificuldades para a aquisição do livro ou censura pelas instituições escolares, uma vez que o livro fez parte do PNLD literário de 2021, podendo ser adquirido pelas escolas públicas do Brasil. Sendo assim, professor de Língua Portuguesa da EJA, converse com o seu diretor e realize a aquisição dos exemplares.

Referência: EVARISTO, Conceição. *Aramides Florença*. In: EVARISTO, Conceição. ***Insubmissas Lágrimas de Mulheres***. 5. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2020.



SEQUÊNCIA DIDÁTICA - Conto *Aramides Florença*

Série: Educação de Jovens Adultos (EJA) - Ensino Fundamental II

Ementa: Esta sequência pretende conhecer traços da escrita feminina na literatura afro-brasileira de Conceição Evaristo, por meio do conto *Amarides Florença*, analisando e discutindo pontos em comum com a vida atual de muitas mulheres, conduzindo à captação nas entrelinhas da experiência literária do conto.

Competência¹: Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas, das locais às mundiais, também de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Habilidade²: (EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

¹ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018, p. 9.

² BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018, p. 159.

Obs.: A competência e a habilidade fazem parte da BNCC (2018). Optamos pela retirada desses elementos no *e-book* da Nova Escola, por se apresentarem de modo mais objetivo.

**Objetivos:**

- a) Introduzir a literatura afro-brasileira de Conceição Evaristo, a partir do conto *Aramides Florença*, retirado do livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2020).
- b) Difundir traços da escrita feminina.
- c) Conduzir o aluno a perceber que, embora a narrativa se assemelhe a acontecimentos da vida, como a violência doméstica, trata-se de uma ficção, uma transfiguração da realidade, tendo em vista a linguagem e a experiência literária.
- d) Conduzir o aluno a compreender, interpretar e produzir textos que dialoguem com o texto estudado.

Conteúdos:

Literatura afro-brasileira: conto

Interpretação do texto

Elementos da narrativa

Produção textual

Tema transversal: Abandono e violência contra as mulheres

Material necessário: conto *Aramides Florença*, páginas de 9 a 18 do livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, lousa, cópias de material e projetor

Tempo destinado: 8 aulas de 50 minutos

1º passo: 2 aulas de 50 minutos

Leitura do conto: *Professor, recomendamos a leitura coletiva em sala, a fim de que todos tenham acesso ao texto. Caso queira, pode pedir que a leitura seja feita em casa previamente. Antes de começar a leitura do texto, anote no quadro ou leia esta chamada:*

Você conhecerá agora a história fictícia de Aramides Florença, uma mulher casada, estruturada financeiramente, que, juntamente com seu marido, resolvem ter um filho. Veja que tudo parecia ir bem, até que...



2º passo: 1 aula de 50 minutos

Material a ser utilizado: Projetor ou cópias do material.

Após a leitura

Expressão oral: *Professor, é o momento para deixar que os alunos expressem os impactos causados pelo texto e para conhecer um pouco sobre a escrita de Conceição Evaristo. Você pode ajudar instigando:*

O texto causou algum impacto em vocês? Qual?

Vocês percebem algo diferente na narrativa? O quê?

O que há de atual no conto lido?

Que passagem chamou mais atenção?

Se vocês fossem os autores do texto, dariam outro final para a história? Qual?

Dica para o professor: *É interessante que você pense a respeito da narrativa, questione como se dá o processo de construção do conto, perceba o abalo no indizível, ou seja, o que não foi dito, mas que, de alguma maneira, mexe com o leitor.*

Em seguida, pergunte aos alunos se já ouviram falar sobre Conceição Evaristo e se conhecem algum livro ou poema escrito por ela. Na sequência, utilize o texto abaixo para que tenham mais informações sobre a autora do texto. Apresente no projetor ou providencie cópias do texto.

Um pouco sobre a escrita da autora: Conceição Evaristo, autora do livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, conta, por meio da escrita e da voz feminina, as “escrevivências”, termo criado pela autora para definir sua escrita de vivências. Segundo Adélcio Cruz (2011)³, “além de tratar da questão feminina em si, apresenta aos leitores tanto a escuta quanto a fala afro-brasileira” (Cruz, 2011, p. 255), uma vez que nos contos ecoam as vozes de sofrimento

³ Professor da Fundação Pedro Leopoldo. Pesquisador do Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade (NEIA/UFMG) e do Núcleo de Estudos de Letras e Artes Performáticas.



das mulheres negras. O livro é composto por 13 contos, histórias de luta de mulheres que, embora sejam fictícias, assemelham-se muito a acontecimentos vivenciados por muitas mulheres. Afinal, a literatura é a transfiguração da realidade, é um fenômeno artístico permeado pelo imaginário, podendo trazer à tona questões culturais, sociais e étnico-raciais.

Dica para o professor: *Você pode ler para a turma o livro “Conceição: Conceição”, de Orlando Nilha (2021), Editora Mostarda. Trata-se da biografia de Conceição Evaristo escrita para o público infantil, todavia, qualquer adulto percebe a grandeza como Orlando Nilha retrata os dados biográficos da escritora. Você pode também assistir à entrevista concedida por Evaristo à TV Aparecida, em março de 2020, e mostrá-la aos alunos. Assim, conhecerão a vida da escritora por meio da própria voz dela.*

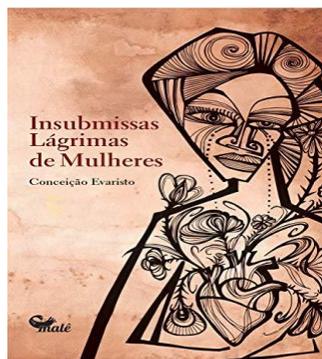
(SOUZA, Abiane. **Conheça a história da escritora Conceição Evaristo.** [S. l. s. n.], 10 mar. 2020. 1 vídeo (11min). Publicado pela TV Aparecida. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9POX2gtfmFI>. Acesso em: 7 abr. 2023)

3º passo: 2 aulas de 50 minutos

Material a ser utilizado: livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* e cópias das atividades

Professor, há várias possibilidades de respostas. Sua função é mediar o trabalho para que os alunos não fujam do assunto que está sendo tratado nas questões.

Esmiuçando o texto: O conto lido faz parte do livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, de Conceição Evaristo, publicado pela Editora Malê (2020). Observe a capa ilustrada por Iléa Ferraz, atriz, diretora, escritora, produtora, ilustradora e criadora de projetos cenográficos:



Fonte: Evaristo (2020).



Professor, mostre a capa do livro para os alunos.

1 Atenção para responder.

a) Você sabe o que quer dizer “insubmissas”? Caso não saiba, procure no dicionário e diga se esse título *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* faz sentido a partir da história lida.

b) Descreva a ilustração de Iléa Ferraz, destacando as suas impressões diante da imagem.

c) Se você fosse o ilustrador, acrescentaria ou retiraria algo? Utilizaria outras cores? Comente.

2. Após a leitura do texto, explique o que mais o tocou na narrativa. Não se esqueça de escrever sua resposta.

3. Há três personagens envolvidas diretamente na história. Porém, a narradora não faz uma descrição detalhada dos personagens. Pensando nisso, responda:

a) Como é feita a descrição da criança?

b) Que informações temos sobre Aramides Florença?

c) E o pai da criança, que dados são fornecidos sobre ele no início da narrativa?

4. A literatura é muito poderosa. Dependendo da forma como se trabalham o pensamento e as palavras, o autor do texto consegue aguçar os cinco sentidos (tato, paladar, olfato, visão e audição) do leitor.

a) Isso acontece no decorrer do conto? Comente.

b) Que momento despertou em você algum ou alguns dos cinco sentidos? Descreva-o(s).

5. A literatura é permeada de intertextualidade.

a) Você já ouviu falar sobre isso?



b) Leia a definição de intertextualidade, presente no livro *Literatura: ontem, hoje, amanhã*, da pesquisadora Lajolo (2018)⁴.

[...]

Já quando o texto menciona direta ou indiretamente um escritor ou um escrito, diz-se que ocorre *intertextualidade*. Livros – é verdade – sempre falam de livros, mas hoje essa tendência se intensificou muito: uma obra se refere a outra, que se refere a outra, que se refere a outra, numa rede quase infinita de menções múltiplas e recíprocas.

Entendido?

É isso que se chama *intertextualidade* (Lajolo, 2018, p. 156).

Como você viu, a intertextualidade, o diálogo com outros textos, é presença marcante na literatura de acordo com Lajolo (2018). Sendo assim, após a leitura do conto, você consegue perceber algum tipo de intertextualidade? Em algum momento, foi possível pensar em outro texto? Se a sua resposta foi positiva, que passagem é essa e o que ela ilustra, ou melhor, o que ela representa no conto lido?

6. Para você, o que torna uma história com acontecimentos tão atuais, como a violência doméstica em ficção, em um conto literário? Em outras palavras, o que o contista precisa fazer para transformar qualquer acontecimento em literatura?

Dica para o professor: Deixe que os alunos percebam as sensações e os impactos trazidos pela linguagem utilizada; descubram o papel do narrador que não se confunde com o autor do texto; notem a presença de uma personagem que não é real, embora represente muitas mulheres; reconheçam o valor artístico do conto; por fim, captem o fazer pensar do texto literário, trazendo reflexões para que o leitor questione a vida e as relações humanas.

⁴ Marisa Philbert Lajolo é professora pesquisadora, ensaísta, crítica literária e autora de literatura juvenil. Em seu livro *Literatura: ontem, hoje, amanhã* (2018), pontua que a intertextualidade é “freguesa antiga da literatura” (Lajolo, 2018, p. 157). Em outras palavras, um texto literário traz consigo referências de outros autores.



7. A violência⁵ contra a mulher não acontece de uma hora para outra. Numa relação abusiva, os malfeitores dão indícios do que pode acontecer futuramente. De acordo com o texto, quais pistas foram dadas a Aramides Florença e por que ela não quis enxergar as pistas da violência?

8. O personagem ex-companheiro de Aramides Florença não recebe um nome no conto. Como a protagonista da história o trata? Para você, a falta de um nome, no contexto da história, quer dizer algo? Explique.

9. Uma das características da literatura é o trato da língua de forma diferenciada. O uso de uma linguagem conotativa, escorregadia e do dizer nas entrelinhas.

Leia o trecho “Enquanto isso, a criança, exímia nadadora, bulia incessantemente na bolha d’água materna” (p. 12).

O que você entende por “bolha d’água materna”?

10. A palavra “bolha” aparece duas vezes no texto, contudo, com significados diferentes. Releia as páginas 12 e 14 e procure definir o sentido em cada passagem.

11. Você já deve ter percebido que a literatura é a arte da palavra. O escritor utiliza as palavras para produzir sensações que chamem atenção do leitor. Quando o escritor quer dar um novo sentido às palavras que vão além do significado real, literal, ele busca combinar palavras, produzindo as figuras de linguagem que servem para despertar sensações e tornar o

⁵ A personagem da história, Aramides Florença, sofre a violência doméstica quando o companheiro macera um cigarro em sua barriga e a violência sexual quando, ainda em resguardo, é forçada a manter relação sexual com o parceiro. Inclusive, o estupro é mais comum de acontecer num relacionamento com alguém do que com um desconhecido. De acordo com os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), fornecidos pela Pesquisa Nacional de Saúde (PNS/IBGE) e do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAM/Ministério da Saúde) sobre estupro, 80% das vítimas são mulheres e a proporção de registros de estupro segundo o perfil do agressor (2019) são: 45,6 % cônjuge ou companheiro(a), parceiro(a), de namorado(a), atuais ou ex; 15,4% amigo(a), colega ou vizinho(a); 21, 8% pessoa desconhecida, 17,1% outro. Assim, é possível perceber que a maior parte dos estupros são cometidos pelos parceiros com os quais as pessoas se relacionam. (Saiba mais em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1694-pbestuprofinal.pdf>.)



texto mais vivo, atrativo, colorido e interessante para o leitor. Em síntese, as figuras de linguagem dão vivacidade ao texto literário.

Nesse sentido, você conhecerá a metáfora, uma figura de linguagem muito utilizada em poemas, contos, propagandas etc. Depois de ler a definição no quadro abaixo, responda aos questionamentos feitos.

Metáfora⁶: É o emprego de um termo com significado de outro em vista de uma relação de semelhança entre ambos. É uma comparação subentendida. Exemplo: “Meu pensamento é **um rio subterrâneo**” (Fernando Pessoa).

Pela definição dada acima, percebe-se que há uma metáfora neste trecho: “Não havia quem não tivesse um olhar de lince, mais potente do que o da ultrassonografia, que, ao contemplar o formato da barriga de Aramides, não conseguisse emitir as suas certezas adivinhatórias” (p. 12).

Escreva o que você entende com a expressão metafórica “um olhar de lince”.

12. Leia: “Tanto era o desvelo, tanto era água trazida na peneira, que Aramides, a rainha-mãe, esqueceu por completo as dores e a tênue desconfiança vividas anteriormente. Na deslembração vivida anteriormente” (p. 15).

Como você interpreta as seguintes expressões:

- a) “água trazida na peneira”;
- b) “Na deslembração”.

13. Leia o trecho: “O homem, pai do filho de Aramides, não soube explicar a presença do objeto ali. Talvez tivesse sido na hora em que ele foi preparar a cama dos dois... Talvez ele estivesse com o aparelho na mão. Talvez... Quem sabe...” (p. 13).

⁶ Explicação retirada do livro *Literatura Afro-Brasileira: Abordagens na Sala de Aula*. (DUARTE, Eduardo de Assis; et al. **Literatura afro-brasileira: Abordagens na sala de aula**. 2. ed. Rio de Janeiro: Palhas, 2014, p.132).



Retorne ao texto na página 13, releia-o e escreva o que sugere o uso das reticências nessa passagem.

14. Leia o fragmento abaixo e encontre no texto uma passagem bem irônica que foi usada para explicar as ações do homem.

“Mãe, pai e filho felizes, no outro dia, deixaram o hospital. Sagrada a família! – o homem repetia cheio de júbilos a louvação de sua trindade: ele, a mulher e o filho. Os primeiros dias foram só solicitude da parte dele. Tanto era o desvelo, tanta era água trazida na peneira, que Aramides, a rainha-mãe, esqueceu por completo as dores e a tênue desconfiança vividas anteriormente. Na deslembração, ficou dissimulado o doer da lâmina na cama a lhe resfolegar na barriga. E a dolorosa ardência do cigarro aceso esmagado em seu ventre também buscou se alojar no esquecimento. Tudo tinha sido atordoamento de alguém que experimentava pela primeira vez a sensação de paternidade. Com certeza, tudo tinha sido atrapalhação de marinheiro de primeira viagem...”

(EVARISTO, Conceição. Aramides Florença. In: EVARISTO, Conceição. **Insubmissas Lágrimas de Mulheres**. 5. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2020, p. 15).

15. No decorrer da narrativa, o pai demonstra ciúme em relação ao filho. Em que momento, ou melhor, em que trecho da narrativa é possível identificar de forma explícita o ciúme do pai pela criança?

4º passo: 1 aula de 50 minutos

Material a ser utilizado: livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* e cópias das atividades.

Conhecendo o conto: Leia a explicação que está no quadro seguinte para responder às questões.



De acordo com o contista Ricardo Piglia (2004)⁷, um conto sempre conta duas histórias. Uma história explícita, clara, bem fácil de perceber e uma história implícita, secreta, que requer do leitor um pouco mais de atenção para decifrá-la.

16. Diante do que foi exposto sobre o conto no quadro acima, quais seriam as duas histórias apresentadas no conto *Aramides Florença*?

17. Há o momento da ambientação e apresentação dos personagens. A partir de qual momento, você considera que a narrativa toma outro rumo?

18. Agora, pense um pouco sobre a narradora da história. Você consegue perceber algo de diferente na forma como a narradora participa da narrativa? Explique.

4. O desfecho é a finalização da história. Se analisarmos bem a situação inicial, imaginaríamos um desfecho assim, com a partida do homem após praticar o estupro? Dê a sua opinião.

5º passo: 3 aulas de 50 minutos

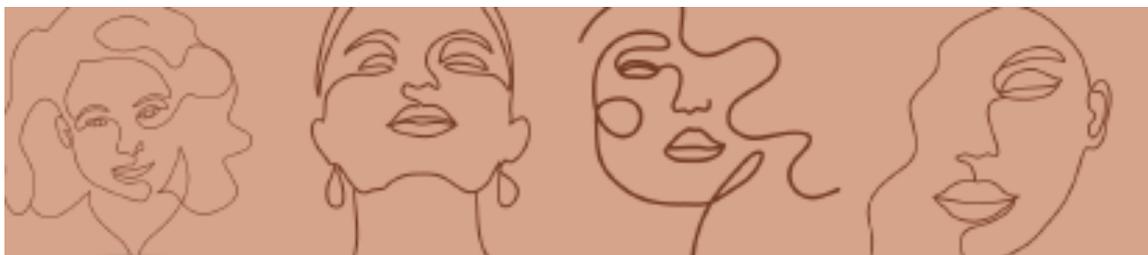
Produção textual

Escrevientes⁸: *Professor, nesta etapa, deixaremos sugestões para que você possa escolher a melhor forma de trabalhar a produção textual. São ideias simples de criação textual do gênero escrito ou oral. Cabe a você definir o que é mais adequado para a sua turma e, caso sinta necessidade, faça as adequações necessárias.*

Professor, é hora de o aluno produzir. Não se atenha muito a questões gramaticais para não podar a imaginação dos alunos. Observe os desvios mais comuns e, posteriormente, trabalhe-

⁷ Ricardo Piglia é um contista argentino, escritor de vários livros, entre eles, um livro de ensaios chamado *Formas Breves* (2004), no qual cria teses sobre o conto. (PIGLIA, Ricardo. **Formas breves**. Tradução: José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 87- 114).

⁸ Denominaremos esta seção de “escrevientes” “fazendo um diálogo com as escrevivências de Evaristo. Os alunos serão os escrevientes, aqueles que experienciam, vivenciam o ato de escrever.



os em sala de aula. Deixe duas aulas dedicadas à confecção e à reescrita dos textos, reservando uma aula para que os alunos compartilhem com os colegas os textos produzidos.

Obs.: É possível que, além de formar um bom leitor, você esteja formando um escritor. Pense nisso!

Mão na massa

Produção de texto 1: Continuação da história

Habilidade: (EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios do gênero pretendido, como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.

Trabalho individual ou em dupla

Material a ser utilizado: lousa ou cópia do material e caderno.

1º passo: 2 aulas de 50 minutos

Professor, providencie cópias ou escreva na lousa as indicações abaixo para a produção textual.

Muitos anos se passaram. Aramides Florença, por acaso, esbarrou no ex-companheiro no centro da cidade. Um filme passou pela cabeça dela. Todas as dores causadas por aquele homem vieram à tona. Seu coração parecia sair pela boca. Muito pálida e em choque, não



conseguiu expressar uma só palavra. E a reação do homem, qual foi? Reconheceu a ex-mulher ou fingiu que não a conhecia?

Como você contaria esse encontro inesperado? Mão na massa, agora é a sua vez! Abuse da imaginação e dê sequência ao encontro a seu modo. Pense em um título para a história e, assim que estiver pronta, compartilhe sua narrativa com os colegas. Bom trabalho!

Professor, peça aos alunos que finalizarem a escrita para fazerem a troca dos textos com os colegas que também findaram a atividade. Após a troca e a leitura, os alunos devem sugerir modificações para que o texto fique mais claro e coeso. Enquanto isso, observe e analise. Se for necessário, faça a intervenção ao que achar pertinente.

2º passo: 1 aula de 50 minutos

Momento para ouvir os textos produzidos.

Professor, muitos alunos querem mostrar o que escreveram, mas sentem-se envergonhados. Procure criar um clima respeitoso e agradável de escuta para que possam compartilhar oralmente o que produziram. Comece posicionando as cadeiras em círculo para que os alunos possam perceber como a leitura do texto produzido é importante. Após a leitura oral de cada texto, faça elogios ao trabalho, incentivando a produção escrita. Pergunte se alguém gostaria de pontuar algo a respeito do que foi apresentado. Caso ninguém queira, pontue o que considerar relevante, sinalizando o que pode ser melhorado, mas sempre de maneira positiva.

Justificativa sobre a continuação do texto: *Professor, é interessante propor atividades em que o aluno possa, de certa forma, intervir no que leu, ou seja, após a leitura, ele deve colocar-se no lugar do personagem ou do narrador ou, até mesmo, do autor para modificar, tomar partido, criticar, resolver ou solucionar algum problema, ativando, assim, sua atitude criadora.*

Avaliação: A avaliação deve ser processual, ou seja, desde o primeiro momento, a participação e o engajamento devem ser avaliados.



A elaboração dos textos permitirá explorar a imaginação criativa do aluno; além, é claro, de compartilhar com os colegas o que foi produzido. Por consequência, mostrar questões linguísticas que poderão ser trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa, posteriormente.

Produção de texto 2: Poema-protesto

Habilidade: (EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.

Trabalho individual ou em dupla

Material utilizado: Projetor e vídeo a ser exibido para os alunos. POEMA-PROTESTO. [S. l. s. n.], 2021. 1 vídeo (2 min). Publicado por Tia Nuza. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ok9AdOI8GEw>. Acesso em: 10 jan. 2023).

Professor, esse vídeo traz explicações de fácil compreensão sobre o poema-protesto. Recomendamos assistir a ele antes de mostrar aos alunos.

1º passo: 10 minutos

Sondar se os alunos sabem o que é um poema-protesto.

Você já ouviu falar do poema-protesto? Se sua resposta for positiva, do que se trata? Se for negativa, tente pensar no que pode ser.

Pois bem, trata-se de uma composição poética que possui como característica a exposição de uma indignação diante de um fato ou situação política, social, racial etc., utilizando a linguagem figurada. Desse modo, o eu lírico, a voz que fala no poema, posiciona-se em tom de protesto a fim de não deixar calar a sua insatisfação frente a determinadas situações. Assim



como os poemas, o poema-protesto utiliza a combinação de palavras para dar ritmo e construir imagens.

2º passo: 40 minutos

Professor, exiba o vídeo sobre poema-protesto para os alunos e exemplifique com um poema-protesto de Ferreira Gullar.

NÃO HÁ VAGAS (fragmento)

O preço do feijão
não cabe no poema. O preço
do arroz
não cabe no poema.
Não cabem no poema o gás
a luz do telefone
a sonegação
do leite
da carne
do açúcar
do pão
[...]

GULLAR, Ferreira. **Toda Poesia**. 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

3º passo: 1 aula de 50 minutos

Professor, oriente os alunos na produção do poema-protesto.

Agora que você já sabe o que é o poema-protesto, elabore um poema-protesto que externar a sua indignação contra a violência sexual sofrida pelas mulheres, em especial, pelas mulheres negras, como acontece no conto *Aramides Florença*.

Utilize todos os seus conhecimentos sobre o gênero textual poema, acrescente a sua indignação e mãos à obra!



4º passo: 1 aula de 50 minutos

Depois do poema pronto e de você ter lido, professor, peça aos alunos que passem a limpo e compartilhem a leitura dos poemas com os colegas. Selecione com a turma os melhores textos e combine a gravação de vídeos, declamando os poemas para serem postados nas redes sociais da escola, blog, Instagram, Facebook, grupos de WhatsApp. Claro, com a devida permissão dos envolvidos.

Justificativa da produção do poema-protesto: *Nessa atividade, os alunos poderão explorar a combinação das palavras para dar ritmo e melodia ao texto, além de expurgar toda a indignação diante da violência contra a mulher negra. Na oportunidade, trabalharão a oralidade, pois farão a leitura do texto de maneira expressiva, afinal, a leitura de um poema requer mais que uma simples leitura, há de se pensar na entonação que o ritmo e a melodia exigirão.*

Avaliação: A avaliação deve ser processual, ou seja, desde o primeiro momento, a participação e o engajamento devem ser avaliados.

Além da produção escrita, poderá ser observada a expressão oral, uma vez que o gênero poema requer ritmo e impostação de voz diferenciada.

Produção de texto 3: Confecção de uma capa para o conto

Habilidades: (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação (os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, suporte, a circulação) ao modo (escrito ou oral); imagem (estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero., utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign de textos.

(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário



em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CDs, DVDs etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.

Trabalho em dupla ou em equipe

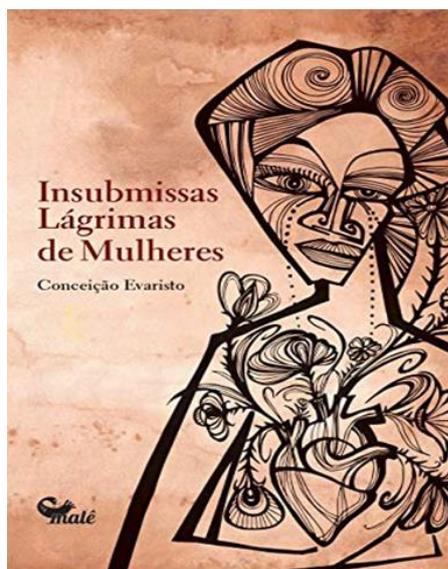
Material a ser utilizado pelo professor: capa com a ilustração de Iléa Ferraz, do livro *Insubmissa lágrimas de mulheres*, para ser apresentada aos alunos ou visualizada no projetor.

Material a ser utilizado pelos alunos: Folha de papel sulfite, celular ou laboratório de informática.

Professor, esse trabalho deve ser feito em duplas ou equipes de no máximo quatro pessoas. Sabemos que nem todos possuem destreza para o desenho ou habilidades com os recursos tecnológicos, mas as ideias de um podem se materializar nas mãos de outro. Pense nisso!

1º passo: 2 aulas de 50 minutos

Observe a capa original do livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*:



Fonte: Evaristo (2020).



Como você já sabe, esse livro é composto por 13 contos, cada um deles diz respeito a uma história de luta negra feminina e recebe o nome das protagonistas das narrativas. Inspirando-se na capa do livro, imagine que o conto *Aramides Florença* seja o único conto do livro. Sendo assim, como você confeccionaria a capa? Exerça a sua imaginação e produza uma capa bem interessante para a narrativa *Aramides Florença*.

Lembre-se de que o trabalho não é individual e você deve trabalhar de maneira respeitosa com os demais.

Professor, esse trabalho pode ser feito à mão ou utilizando ferramentas digitais, como o celular ou o laboratório de informática de sua escola. Usufria da plataforma Canva que é gratuita e fácil de ser acessada. Clique em: https://www.canva.com/pt_br/educacao/ para explorar com a sua turma.

2º passo: 1 aula de 50 minutos

Compartilhe as ilustrações feitas com os colegas ou nas redes sociais da escola.

Justificativa da confecção de uma capa de livro para o conto: *Professor, em uma sala de aula, é possível perceber habilidades múltiplas. Alguns alunos são exímios desenhistas ou possuem habilidades de design gráfico, todavia, nem sempre têm a chance de demonstrar esses talentos. Essa atividade tem a intenção de abranger alunos que não têm muitas habilidades com a palavra escrita, porém, conseguem, por meio do desenho e/ou dos recursos tecnológicos, representar ideias.*

Avaliação: A avaliação deve ser processual, ou seja, desde o primeiro momento, a participação e o engajamento devem ser avaliados.

Obs.: Professor, talvez perceba que os alunos pouco participativos nas aulas poderão se engajar nessa atividade.



Produção de texto 4: Produção colaborativa de peça teatral

Habilidades: (EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, lendas locais reconstruídos a partir da ajuda de familiares, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática para interagir com a cultura local e comunidade.

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de *audiobooks* de textos literários diversos ou de *podcasts* de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, lirias, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

Trabalho em equipe: Grupos de quatro pessoas

Material a ser utilizado: conto *Aramides Florença* e caderno



Sugestão de apresentação: leitura dramática

1º passo: 2 aulas de 50 minutos

Você já deve ter aprendido que o gênero dramático serve para a encenação. Sendo assim, faça uma releitura do conto *Aramides Florença* no formato de peça teatral, ou seja, reescreva-o no gênero dramático, fazendo as alterações necessárias. Para isso, será preciso pensar: no cenário, onde a cena acontece; na caracterização dos personagens, em suas falas e suas ações. Não se esqueça das rubricas, que são os comandos para que os atores realizem as ações, geralmente, aparecem entre parênteses e em itálico. Desse modo, escreve-se um roteiro que é seguido pelos atores para que a cena aconteça.

Caso você sinta o desejo de incluir ou retirar algo para modificar a história original, sinta-se à vontade. Converse com seus colegas e mãos à obra.

2º passo: 1 aula de 50 minutos

Professor, assim que as equipes entregarem os textos, leia-os com a equipe e veja o que pode ser melhorado. Sua mediação é importantíssima. Em seguida, peça aos alunos das equipes que treinem em voz alta o texto produzido por eles. Diga que farão uma leitura dramática para a turma. Deverão ler pensando na entonação e na impostação da voz, como fazem os atores nas peças de teatro, de maneira expressiva, porém, comedida, já que se trata de uma leitura e não da própria encenação. Caso prefira, os alunos podem fazer a gravação das leituras dramáticas e apresentar os áudios para a turma do mesmo modo que eram feitas as novelas de rádio no passado. Para saber mais, assista ao vídeo “Como trabalhar a leitura dramática na sala de aula”, da Nova Escola. (COMO TRABALHAR a leitura dramática na sala de aula. [S. l. s. n.], 2013. 1 vídeo (3 min). Publicado pela Nova Escola. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PDHJlv81qXg>. Acesso em: 4 jan. 2023).

Justificativa da produção de peça teatral: *Professor, ao aluno devem ser dadas todas as oportunidades de exploração de um texto. Ao transpor um gênero textual para outro, no caso um conto para o gênero dramático, estamos estimulando a capacidade de recriação do objeto*



estudado, fazendo com que o aluno pense em outros elementos que compõem o gênero dramático, como as rubricas, o cenário, o figurino, o uso do discurso direto, as expressões dos personagens etc. – elementos que vão além do gênero conto. Além disso, com a sugestão da leitura dramática, há a prática da leitura de maneira expressiva e com a impostação da voz.

Avaliação: A avaliação deve ser processual, ou seja, desde o primeiro momento, a participação e o engajamento devem ser avaliados.

Além da produção do gênero dramático escrito, devem-se observar a fluência na leitura expressiva, a impostação da voz e a entonação que darão vida a um personagem.

Produção textual 5: Criação de um *book trailer*

Habilidade: (EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CDs, DVDs etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.

Trabalho em equipe: Grupos de quatro pessoas

Material a ser utilizado: cópia de material, celular, projetor e laboratório de informática

1º passo: 1 aula de 50 minutos

Sondagem

Você já assistiu a um *trailer* de filme? O que o *trailer* mostra? Você já assistiu a um filme porque gostou do *trailer*? Você acredita que um *trailer* pode ajudar a escolher um filme?



Agora que você já se familiarizou com a palavra *trailer* e sabe que se trata de um videoclipe para o lançamento de um filme, deve pensar em uma outra modalidade, o *book trailer*. Já ouviu falar? Pelas palavras *book* e *trailer*, imagina o que seja?

O *book trailer*, assim como o *trailer* de filme, trata-se de um vídeo que traz, de modo resumido, aspectos chamativos de um livro para que o leitor possa se interessar. Assim, ao assistir ao *book trailer* o leitor tem uma degustação do que o livro pode trazer.

Professor, exiba os vídeos abaixo para que os alunos compreendam melhor.

- Livro: **Os três** de Sarah Lotz.
(BOOK TRAILER. [S. l.: s. n.], 2014. **Os três**. Sarah Lotz. 1 vídeo (1 min). Publicado pela Editora Arqueiro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WZUUv0IxwUU>. Acesso em: 10 abr. 2023).
- Livro: **O livro que lê gente**, de Alexandre de Castro Gomes.
(BOOK TRAILER. [S. l.: s. n.], 2018. **O livro que lê gente**. Alexandre de Castro Gomes. 1 vídeo (1 min). Publicado pela Editora Cortês. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6LO8q8jSYmE>. Acesso em: 10 abr. 2023).
- Livro: **A cientista guerreira do facão furioso**, de Fábio Kabral - Editora Malê.
(BOOKTRAILER. [S. l.: s. n.], 2020. **A cientista guerreira do facão furioso**. Fábio Kabral. 1 vídeo (1 min). Publicado por Fábio Kabral. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R9-U7wUtU58>. Acesso em: 10 abr. 2023).

2º passo: 1 aula de 50 minutos

Criação de um *book trailer*

Pensando no que você aprendeu, você deverá criar, a partir do conto *Aramides Florença*, um *book trailer* para que as pessoas fiquem interessadas em ler o livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*. Mesmo que você tenha lido apenas um conto, passe a ideia de que no livro o leitor encontrará mais doze contos como esse. Valorize, em seu *book trailer*, a escrita negra feminina de Conceição Evaristo. Lembre-se de que o vídeo não deve ser muito longo, a gravação deve ter cerca de 3 minutos.



Sendo assim, junte-se aos colegas, pense e escreva a sinopse do conto. Em seguida, prepare o roteiro, aquilo que deve conter no vídeo. Depois do roteiro pronto e aprovado pelo grupo, mãos à obra na gravação.

Professor, visite os grupos e veja como estão os trabalhos que dizem respeito ao texto que vai para o vídeo. Sugira mudanças quando achar pertinente. Diga aos alunos que a gravação ficará por conta deles, pois o que você deseja ver é o produto final, o book trailer.

3º passo: 2 aulas de 50 minutos

Gravação do *book trailer*.

Divida com os colegas as tarefas da apresentação, gravação e editoração. O próprio grupo pode definir quem tem mais habilidade para determinada tarefa. Lembre-se de que o trabalho é coletivo e que todas as partes do processo são importantes e exigem engajamento dos membros. Quando o vídeo estiver pronto, envie para o professor.

Professor, escolha os melhores trabalhos e faça a exposição desses nas redes sociais da escola.

Justificativa para a confecção do *book trailer*: *Nessa atividade, o aluno precisará trabalhar em equipe, produzindo um texto que fará parte de uma gravação curta, demandando conhecimentos específicos, como concisão, postura diante das câmeras, gravação e editoração. Além, é claro, de saber trabalhar em equipe.*

Avaliação: A avaliação deve ser processual, ou seja, desde o primeiro momento, a participação e o engajamento devem ser avaliados.

Se você chegou até aqui, é porque acreditou no nosso trabalho. Então, incentive os seus alunos a conhecerem o livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* na íntegra e toda a obra de Conceição Evaristo. Conheça também outros autores de autoria negra e ajude na difusão da literatura afro-brasileira, uma literatura de resistência.

Gratos,

Carla D' Lizete Machado e Paulo Roberto Barreto Caetano.



REFERÊNCIAS

GOMES, Alexandre de Castro. **O livro que lê gente**. Book Trailer, [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (1 min). Editora Cortês. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6LO8q8jSYmE>. Acesso em: 10 abr. 2023.

LOTZ, Sara. **Os três**. Book Trailer, [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (1 min). Editora Arqueiro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WZUUv0IxxUU>. Acesso em: 10 abr. 2023.

KABRAK, Fábio. **A cientista guerreira do facão furioso**. Book Trailer, [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (1 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R9-U7wUtU58>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa-no-ensino-fundamental-anos-finais-praticas-de-linguagem-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>. Acesso em: 27 dez. 2022.

MIGUEL, Yara Maria. **Como trabalhar a leitura dramática na sala de aula**. [S. l. s. n.], 2013. 1 vídeo (3 min). Nova Escola. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PDHJlv81qXg>. Acesso em: 4 jan. 2023.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 4. reimpr. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 4. reimpr. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

CRUZ, Adélcio de Souza. Conceição Evaristo: Insubmissas Lágrimas Mulheres. Resenha. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, DF, n. 39, p. 255-258, jan./jun. 2012.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DUARTE, Eduardo de Assis. (Coord.). **Literatura afro-brasileira: Abordagens na sala de aula**. 2. ed. Rio de Janeiro: Palhas, 2014.

EVARISTO, Conceição. Aramides Florença. In: EVARISTO, Conceição. **Insubmissas Lágrimas de Mulheres**. 5. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

GULLAR, Ferreira. **Toda Poesia**. 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.



LAJOLO, Marisa. **Literatura ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

MAZZA EDIÇÕES. **Iléa Ferraz**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. Disponível em: https://mazzaedicoes.com.br/dt_team/ilea-ferraz/. 10 jan. 2024.

NÓBREGA, José Maria. **Habilidades prioritárias de Língua Portuguesa - 6º ao 9º ano**. Seleção para o ensino remoto. São Paulo: Nova Escola, 2020.

PIGLIA, Ricardo. **Formas breves**. Trad. de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Vanuza Cecília. **Poema-Protesto**. [S. l. s. n.], 2021. 1 vídeo (2 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ok9AdOI8GEw>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, Abiane. **Conheça a história da escritora Conceição Evaristo**. [S. l. s. n.], 10 mar. 2020. 1 vídeo (11min). TV Aparecida. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9POX2gtfmFI>. Acesso em: 7 abr. 2023.