



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO-CCAE
CAMPUS IV-MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

SILVANA PEREIRA MELO

**A INTERSECCIONALIDADE NA POESIA DE CONCEIÇÃO EVARISTO: UMA
PROPOSTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS**

MAMANGUAPE - PB
2020

SILVANA PEREIRA MELO

**A INTERSECCIONALIDADE NA POESIA DE CONCEIÇÃO EVARISTO: UMA
PROPOSTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Moama Lorena de Lacerda Marques

MAMANGUAPE-PB
2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M528i Melo, Silvana Pereira.

A interseccionalidade na poesia de Conceição Evaristo:
uma proposta para o ensino fundamental anos finais /
Silvana Pereira Melo. - João Pessoa, 2020.
107 f. : il.

Orientação: Moama Lorena Lacerda Marques.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAIE.

1. Letramento literário. 2. Poesia. 3. Conceição
Evaristo. 4. Interseccionalidade. I. Marques, Moama
Lorena Lacerda. II. Título.

UFPB/BC

SILVANA PEREIRA MELO

**A INTERSECCIONALIDADE NA POESIA DE CONCEIÇÃO EVARISTO: UMA
PROPOSTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre
no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - da
Universidade Federal da Paraíba – UFPB.



Profa. Dra. Moama Lorena Lacerda Marques (UFPB)

Orientadora



Profa. Dra. Luciane Alves Santos (UFPB)

Examinadora

Prof. Dr. João Paulo da Silva Fernandes (IFPB)

Examinador

Mamanguape

21 de fevereiro de 2020.

Aos meus filhos: Natália, Ricardo Jorge e Talitha, que sempre foram motivação para o meu crescimento. Aos meus netos: Antônio e Alice, que me renovam a cada instante. Ao meu pai, Marinaldo, e a minha mãe, Alice (*in memoriam*), que me ensinaram a importância do respeito por tudo e por todos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus a oportunidade de construir conhecimento e de me servir dele para engrandecimento do meu ofício; aos meus pais: Marinaldo e Alice (*in memoriam*), pelo exemplo de vida; meus filhos: Natália, Ricardo Jorge e Talitha, por estarem sempre ao meu lado e torcerem pelo meu sucesso pessoal e profissional, e ainda por toda paciência que tiveram nesse processo; aos meus irmãos, que são presença constante na minha vida.

À professora Dr^a Moama Lorena, minha orientadora, por toda sua dedicação, por seu profissionalismo, sem renunciar à sutileza e ao cuidado com o outro, agradeço, ainda, por ter me apresentado à Conceição Evaristo e às ideias do feminismo negro, que, para mim, hoje são tão caras.

A todos os professores desse programa, Mestrado Profilleras, importante ferramenta para formação e qualificação de professores de educação básica da rede pública. Aos meus colegas da turma V, por tantos momentos vividos nesses meses de aulas presenciais, pelas situações de companheirismos, de comicidade e de aprendizado.

À escola João José da Costa, espaço onde pude desenvolver meu projeto com todo apoio e respeito por parte da direção e dos colegas professores; aos meus alunos do 9º ano, peças fundamentais para o sucesso desse projeto.

À CAPES, por investir na qualificação dos profissionais da educação. Enfim, a todos que estiveram, de forma direta ou indireta, nesse momento de aprendizado.

RESUMO

A poesia de Conceição Evaristo possui uma identidade forjada na condição de mulher e negra. Seu texto se constrói a partir da problematização do estigma da segregação étnico-racial e de gênero, ecoando as vozes de mulheres e construindo uma identidade feminina negro-brasileira que descortina uma trajetória de invisibilidade da mulher negra. Nessa perspectiva, a literatura ultrapassa a condição da arte das palavras e se põe a serviço dos anseios de uma parcela grande da população, que, embora representada, não tem a devida visibilidade na sociedade, e, principalmente, nos meios acadêmicos. Tendo em vista o letramento literário (COSSON, 2014) e as funções social e estética da literatura, pensadas a partir de Candido (1999), bem como o trabalho com a poesia na sala de aula (PINHEIRO, 2018) e a abordagem sobre a categoria de gênero à luz da interseccionalidade (BUTLER, 2003), este trabalho propôs que, através dos textos de Conceição Evaristo, os estudantes da turma de nono ano de uma escola pública de João Pessoa, mantida pelo estado, pudessem também construir uma nova história, que possibilitasse a compreensão das categorias de gênero e étnico-racial. O trabalho se constituiu, em termos metodológicos, como uma pesquisa-ação. A proposta interventiva aconteceu por meio das leituras dos poemas: “Eu-mulher”, “Para a menina” e “Vozes-mulheres”, depois, quando da interpretação literária, priorizamos como elemento de diálogo a marginalização identitária da mulher negra, com o intuito de desconstruir um estereótipo produzido por uma sociedade branca e elitizada. Houve atividades de leituras, exibição de documentários e audição de músicas, que serviram de discussão e guia para produções de poemas apresentados à comunidade educativa. As atividades foram planejadas a partir da proposta da sequência básica de Cosson (2014). Em termos de fundamentação teórica, ainda nos servimos, como suporte, de Duarte (2010) e outros que a esse trabalho se fizeram fundamental.

Palavras-chave: Letramento Literário. Poesia. Conceição Evaristo. Interseccionalidade.

Abstract

Conceição Evaristo's poetry has an identity forged as a woman and black. His text is built from the problematization of the stigma of ethnic-racial and gender segregation, echoing the voices of women and building a black-Brazilian female identity that reveals a trajectory of black woman's invisibility. From this perspective, literature goes beyond the condition of the art of words and puts itself at the service of the desires of a large portion of the population that has little representation in society, and, especially, in academic circles. In view of literary literacy (COSSON, 2014) and the social and aesthetic functions of literature, thought from Candido (1999), as well as the work with poetry in the classroom (PINHEIRO, 2018) and the approach on gender category in the light of intersectionality (BUTLER, 2003), this work proposes that, through the texts of Conceição Evaristo, students from the ninth grade of a public school in the city of João Pessoa, maintained by the state, can also build a new story, which makes it possible to understand the categories of gender and ethnic-racial. The work is constituted, in methodological terms, as an action of research. The interventionist proposal will happen through the readings of the poems: "I-woman", "For the girl" and "Voices-women" so that, after the literary interpretation, we prioritize the identity marginalization of the black woman, as an element of dialogue, with in order to deconstruct a stereotype produced by a white and elite society. There will be workshops for reading documentary screenings and listening to music that will serve as discussion and guide for the production of poems, which will have performance presentations. The workshops will be planned based on the proposal of the basic sequence of Cosson (2014). In terms of theoretical foundation, we will still have Duarte (2010), Pinheiro (2018) and others who are interested in this work as support.

Keywords: Literacy. Poetry. Conceição Evaristo. Intersectionality

Da calma e do silêncio

Quando eu morder
a palavra,
por favor,
não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano
do verbo,
para assim versejar
o âmago das coisas.

Quando meu olhar
se perder no nada,
por favor,
não me despertem,
quero reter,
no adentro da íris,
a menor sombra,
do ínfimo movimento.

Quando meus pés
abrandarem na marcha,
por favor,
não me forcem.
Caminhar para quê?
Deixem-me quedar,
deixem-me quieta,
na aparente inércia.
Nem todo viandante
anda estradas,
há mundos submersos,
que só o silêncio
da poesia penetra.
(Conceição Evaristo)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Leitura dos textos de apoio	89
Figura 2 - Leitura dos textos de apoio	89
Figura 3 - Produção dos poemas	90
Figura 4 - Leitura dos poemas produzidos	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: BREVES CONSIDERAÇÕES	17
1.1 Discutindo a importância da Literatura	17
1.2 Sobre o ensino da Literatura	27
1.3 O ensino da poesia no Ensino Fundamental	31
CAPÍTULO 2 - A LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA DE CONCEIÇÃO EVARISTO E A QUESTÃO DA INTERSECCIONALIDADE	36
2.1 A Literatura negro-brasileira: um panorama	36
2.2 A escrevivência de Conceição Evaristo	38
2.3 A “escre(vivência)”: classe, raça e gênero	40
2.4 A questão da Interseccionalidade: “uma coisa não exclui a outra”	42
2.5 Tornar-se branco: a ideologia do branqueamento	47
CAPÍTULO 3 - A POESIA DE CONCEIÇÃO EVARISTO A SERVIÇO DA INTERSECCIONALIDADE: RELATANDO A INTERVENÇÃO	51
3.1 Procedimentos metodológicos	51
3.1.1 Motivação	52
3.1.2 Introdução	53
3.1.3 Leitura	55
3.1.4 Interpretação	56
3.2 Contexto da pesquisa	61
3.3 Primeiros passos: análise das impressões iniciais	64
3.3.1 Primeiro momento: conhecendo a proposta	64
3.3.2 Segundo momento: diagnose	64
3.3.3 Terceiro momento: É poesia que se diz?	65

3.3.4 Quarto momento: Revisitando a poesia	67
3.4 Conhecendo Conceição Evaristo e os seus poemas a partir da interseccionalidade	69
3.4.1 Primeiro momento: Conceição Evaristo	69
3.4.2 Segundo momento: poemas e vozes	69
3.5 Trabalhando a interseccionalidade em outras linguagens	74
3.6 Registro e Culminância	75
3.6.1 Registro	75
3.6.2 Culminância.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICE 1 - FIGURAS	89
APÊNDICE 2 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	91
APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO – PAIS/RESPONSÁVEIS DOS ESTUDANTES	93
ANEXO 1 – DOCUMENTOS OFICIAIS.....	95
ANEXO 2 - MULHERES NEGRAS.....	101
ANEXO 3 - MY NAME IS NOW ELZA SOARES.....	103
ANEXO 4 - O QUE É SER MULHER NEGRA? - <i>POR JULIANA BORGES</i>	104
ANEXO 5 - MARIA DA CONCEIÇÃO EVARISTO DE BRITO	106

INTRODUÇÃO

O projeto **A Interseccionalidade na poesia de Conceição Evaristo: uma proposta para o Ensino Fundamental – anos finais** destinou-se à reflexão sobre a mulher negra por meio dos poemas: “Eu-mulher”, “Para menina” e “Vozes-mulheres”. O trabalho foi desenvolvido na turma do nono ano de uma escola pública estadual, em João Pessoa.

O objetivo foi trabalhar de forma sistemática e planejada com a poesia e, mais precisamente, com os poemas acima citados, para provocar uma reflexão crítica em relação à identidade negra e feminina das alunas, ampliando essa reflexão para todos que constituem o espaço da sala de aula. A intenção foi também despertar a leitura poética, através de uma linguagem expressiva, que movimentasse a língua e possibilitasse outro tipo de vivência com a palavra. Ou seja, que favorecesse experimentar a língua pelo seu viés mais criativo (PINHEIRO, 2018, p.19) e unir a função social da poesia e seu caráter estético, a fim de possibilitar uma inquietação em relação ao papel social imposto pela sociedade à mulher e, mais precisamente, à mulher negra. E, diante disso, desconstruir estereótipos destinados ao sujeito negro numa sociedade estruturalmente racista e excludente.

A ideia foi despertar a consciência política por meio do texto literário, sem desmerecer o caráter estético do texto e das especificidades do texto poético. Para isso, foram planejadas propostas pedagógicas que favorecessem a reflexão crítica, o prazer da leitura poética, a construção simbólica, que possibilitassem a abstração e, por conseguinte, a construção de inferências, com a intenção de produzir leituras significativas no contexto escolar e fora dele e que essas leituras ampliassem a visão do mundo e pudessem produzir ressignificações acerca do gênero, da raça e da classe.

A pesquisa foi de natureza qualitativa, de caráter descritivo e intervencionista, que teve como objetivo a leitura, a reflexão e a mudança de postura diante das situações de opressão frequentemente justificadas pela condição de mulher e negra, a produção de poemas que serviram como espaço de discussão dessas identidades. Esses poemas produzidos foram declamados em performances artísticas, unindo a poesia, a música e o teatro. Para a escrita dos poemas, houve atividades

sequenciadas e mediadas pelo intervencionista, caracterizando-se, dessa forma, como um projeto de pesquisa-ação.

Para a aplicação desse projeto, norteou a sequência básica de Rildo Cosson. De acordo com o autor, nas diversas práticas de letramento, o texto literário proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita e da leitura, visto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. A princípio, a pesquisa foi conduzida sob a orientação teórica de Candido (2011); Evaristo (2009); Cosson (2014); PCN (1998); Pinheiro (2007); BNCC (2018) e Cuti (2010). Contudo, no decorrer do processo, consultou-se outras fontes.

O trabalho em sala de aula possibilita ao professor se tornar um observador do comportamento humano. Dentro de um espaço heterogêneo, mas, muitas vezes, pouco democrático, vivencia-se conflitos que se manifestam nas relações intrapessoais e interpessoais. E, assim, observou-se no espaço da sala de aula por parte dos alunos e alunas negras a ausência de uma representatividade na escola, na literatura e de forma mais abrangente na sociedade. São estudantes que não compreendem a sua identidade étnico-racial e que por isso acabam sem saber como agir e reagir a algumas situações internas e externas, e, assim, se tornam vulneráveis, havendo dois comportamentos que possuem a mesma raiz problematizante: o racismo.

Percebe-se um grande apelo aos padrões estéticos do branco, negando, assim, as características étnicas dos ascendentes, tanto no aspecto estético como um exemplo mais aparente quanto ao autoconhecimento identitário. Desta forma, as alunas negras das escolas públicas não apresentam claramente uma definição quanto ao seu sentimento de pertença indentitária, não se definem como negras. Essa espécie de precariedade reflexiva sobre a identidade dos alunos resultou em reflexões que provocaram o tema do trabalho.

Segundo Antonio Candido (1995), a literatura se legitima por meio das palavras e em meio a elas ganha formas, cores, ideias, suscita reflexões e humaniza, portanto se mostra um campo extremamente fértil para se formar cidadãos críticos, conscientes, inquietos, até mesmo (de) formadores, possibilitando, desta forma, um olhar para si e para o que está em volta. As leituras literárias nos seus mais variados gêneros enriquecem enquanto estética, mas também ampliam a visão de mundo que temos e que, muitas vezes, é restrita aos espaços familiares e religiosos.

Diante da ausência de uma representatividade negra no espaço escolar, mesmo a escola pública possuindo um público que, na sua maioria, é negra e pobre, percebe-se uma distância das questões étnico-raciais. E essa falta de consciência étnico-racial acaba gerando uma espécie de inércia em relação à luta por direitos. Concomitantemente, aparece uma tentativa de aproximação do estereótipo do branco, compreensível, pois o lugar do branco é privilegiado, mesmo que as condições financeiras deste não se igualem ao primeiro. E essa negação ou afastamento se vê mais óbvio nas meninas, uma vez que, historicamente, são mais cobradas quanto ao padrão de beleza imposto pela sociedade.

Para acender compreensões mais elaboradas em torno de um sujeito crítico e atuante, os poemas de Conceição Evaristo serviram como objeto de estudo e reflexão do papel da mulher e, mais precisamente, da mulher negra, uma vez que o texto literário propicia a problematização de questões étnico-raciais. Os poemas foram trabalhados enquanto gênero literário com todas as características estruturais que o compõem, além de motivadores de outras leituras de outros gêneros que vislumbrem o valor literário e formador de um leitor atuante, reflexivo e colaborativo.

Que o estudo do poema se faça em torno do despertar da sensibilidade, do prazer, mas, sobretudo, do despertar social e estético. Ler para se inquietar, para se desconstruir, para agir e reagir. Por isso e para isso, criamos estratégias para a leituras desses textos com os propósitos já citados.

O trabalho foi organizado estruturalmente, em três capítulos. O primeiro capítulo tratou das questões sobre a literatura na escola básica, com reflexões sobre o ensino da literatura e, mais especificamente, sobre o ensino da poesia. Esse capítulo ainda abordou o que trazem sobre o ensino da literatura os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No segundo capítulo, houve a apresentação da escritora Conceição Evaristo e seu engajamento literário e político; em sua obra, a escrita literária se torna um lugar de poder e os poemas são objetos do estudo da poética e do olhar denunciante da escritora. Ainda neste capítulo, discutimos a visão da interseccionalidade, categoria teórica que focaliza múltiplos sistemas de opressão, em particular, articulando raça, gênero e classe, tão presente na escrita de Evaristo.

O terceiro capítulo versou sobre a metodologia utilizada e a proposta de intervenção. Os poemas foram trabalhados, considerando as questões do gênero e a temática proposta. Eles abordaram a condição da mulher negra no cenário de uma

sociedade racista, sexista, excludente e misógina. E serviram como elemento de reflexão sobre a identidade de mulher negra dentro da escola e para além dos muros desta. São três poemas: “Eu-mulher”, que descortina a força da mulher negra, o papel de gerar novas forças de trabalho; “Para menina”, que traz, por meio da ancestralidade, a ideia da menina que aqui veio escravizada e que hoje constrói uma nova história; “Vozes-mulheres”, que ecoa as diversas vozes que vão ressignificando a mulher negra no tempo histórico e social.

CAPÍTULO 1 – A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: BREVES CONSIDERAÇÕES

1.1 Discutindo a importância da Literatura

A fundamentação teórica para o desenvolvimento desse trabalho teve suporte no conceito de letramento literário, cunhado por Cosson (2014), que evidencia a formação escolar, literária e social dos estudantes. A literatura precisa de um adequado processo de escolarização literária, que a caracterize e ao mesmo tempo compreenda a sua função social e estética. A leitura de textos literários, de acordo com Cosson, não deve ser exercida apenas pelo prazer, mas também deve cumprir o seu papel social de construção do conhecimento. Ou seja, “o letramento literário é uma prática social, e como tal, responsabilidade da escola.” (COSSON, 2014, p.23).

A literatura tem o poder humanizador, essa concepção se esclarece a partir das ideias de Candido (2017), que estabelece para o texto literário e seus efeitos no leitor traços essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2011). Ainda segundo o referido autor:

[...] ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo [...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. [...] deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Nesse sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. (CANDIDO, 2011, p. 177).

Através da leitura de textos literários e de seu poder de fabulação, a realidade vai se descortinando e as possibilidades de se reinventar e de atuar como sujeito do mundo, na perspectiva de construir e desconstruir conceitos e de estabelecer um elo entre o real e o imaginário. A poesia é uma das vias para reordenação do pensamento e das atitudes perante as questões humanas. Sem que se esqueça também de

propiciar uma articulação de imagens visuais, olfativas, táteis aliando assim reflexão e apreciação. (PINHEIRO, 2008, p.27).

O ensino da literatura no ensino fundamental, quase sempre, se resume a leituras fragmentadas de textos que ilustram as atividades a serem explorados no livro didático, ou a leituras de obras previamente estabelecidas no programa da disciplina no início do ano. São, portanto, leituras superficiais com interesses apenas pedagogizantes e que acabam por reduzir o trabalho com o texto literário a pretexto de outros fins. Quando centradas nos textos literários, justifica-se em preenchimentos de questionários, estudos dirigidos, fichas catalogadas, após a apresentação da leitura pronta do texto aos alunos pelo professor, que, algumas vezes, abre o debate, recebendo a contribuição daqueles poucos alunos que foram fiéis à leitura proposta.

Há um direcionamento e um posicionamento já construído pelo professor ao apresentar a sua possível análise do texto, essa prática inibe a criação de uma efetiva leitura dos alunos que podem vir até a não concordar com o dito, mas, diante do direcionamento engessado, acaba por aceitá-lo ou ignorá-lo. As leituras propostas cumprem o papel de preenchimento de formulários que apresentam questionamentos direcionados mecanicamente, fechados em respostas prontas ou, equivocadamente, delirantes. Essa forma de proceder desestimula a prática da leitura literária e inviabiliza a proposta de uma educação dinâmica, que põe o aluno como protagonista, além de tornar o prazer literário algo pouco provável. Estimular o contentamento, provocar a criticidade, estimular a criatividade são alguns dos objetivos de uma aula de literatura. A crítica suscitada a partir de um leitor indica o grau de aproveitamento do texto lido e, por conseguinte, a eficiência da atividade proposta. Candido explica com mais eficiência essa ideia:

Em face do texto, surgem no nosso espírito certos estados de prazer, tristeza, constatação, serenidade, reprovação, simples interesse. Estas impressões são preliminares importantes; o crítico tem de experimentá-las e deve manifestá-las, pois elas representam a dose necessária de arbítrio, que define a sua visão pessoal. O leitor será tanto mais crítico, sob esse aspecto, quanto for mais capaz de ver, num escritor, o seu escritor, que vê como ninguém mais e opõe, com mais ou menos discrepância, ao que os outros veem. Por isso, a crítica viva usa largamente a intuição, aceitando e procurando exprimir as sugestões trazidas pela leitura. Delas sairá afinal o juízo, que não é julgamento puro e simples, mas avaliação / reconhecimento e definição de valor. (CANDIDO, 1999, p. 180).

Ainda segundo Candido, há três faces da literatura:

Ela é a uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 2017, pp.178-179).

Não apenas, segue afirmando que essa terceira face é a mais difundida, equivocadamente, a literatura é tida como veículo de transmissão de conhecimento, um tipo de instrução, já que a literatura se constrói na fusão dessas três faces que estão imbricadas. A maneira como a mensagem é construída, que corresponde à primeira face, é de extrema importância; através dela, se compreende o aspecto literário ou não do texto. Uma obra literária é uma construção minuciosa e cuidadosa realizada através das palavras, dos detalhes na escolha do léxico, dos pormenores da organização do texto, que refletem diretamente na compreensão do leitor.

Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. (CANDIDO, 2017, p.179).

O texto literário se faz de forma articulada, embora, grosso modo, surja de forma desprezível, mas se faz um todo organizado e articulado, e, segundo Candido, está aí a primeira observância do caráter humanizador da literatura. Organizamos primeiro as palavras, para, enfim, organizarmos o mundo. E, nessa perspectiva, segue Candido, “o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido a coerência mental que pressupõe e que sugere.”. (CANDIDO, 2017, p. 180).

Refletindo ainda sobre a literatura e o seu caráter humanizador, verifiquemos como se processa a produção de um texto literário em que o autor assume o desejo de problematizar, considera-se, portanto, sua posição ética, política, religiosa ou simplesmente humanística. Salientando que é nessa vertente as atividades propostas nesse trabalho, pois os poemas de Conceição Evaristo deixam bem claro esse caráter humanizador. Candido afirma que “de fato, sabemos que em literatura uma mensagem ética, política, religiosa ou mais geralmente social só tem eficiência quando for reduzida a estrutura literária, a forma ordenadora.”. (CANDIDO, 2017, p.183). Assim, não cabe apenas ao autor ter o desejo de problematizar, é preciso

entender como melhor fazer isso, o cuidado com o gênero escolhido e sua estrutura, a sua forma ordenadora.

A literatura é, segundo Candido (2017), um direito humano, uma necessidade universal e, portanto, deve ser acessível a todos, uma vez que a sua falta interfere na formação da personalidade, pois ela dá forma aos sentimentos e à visão do mundo, quebra as amarras do caos e, por essa razão, nos humaniza. A literatura está intrinsicamente ligada à luta pelos direitos humanos, pois desmascara a restrição de direitos, ou a negação desses, como miséria, servidão, mutilação espiritual entre outros.

Para acolher as ideias suscitadas por Candido, sedimentando-as neste trabalho, houve a atenção aos elementos estruturais e estéticos do texto literário, aliados às questões de gênero e étnico-raciais.

Sobre a leitura literária, Colomer, coordenadora do Grupo de Pesquisa de Literatura Infantil e Juvenil e de Educação Literária (Gretel), da Universidade Autônoma de Barcelona, faz a seguinte reflexão:

Apesar disso a escola permaneceu ancorada em uma leitura “formativa” de cartilhas, antologias e livros didáticos, e foi nos meios bibliotecários que se iniciou o discurso moderno sobre a leitura como um ato livre dos cidadãos, uma leitura “funcional” que incluía leitura de ficção por simples prazer. (COLOMER, 2003, p.23).

Apenas a leitura de textos literários de forma espaçada, sem uma compreensão de consistência no ato de ler textos dos mais variados gêneros literários, não contribui em nada para a formação do leitor. Tratar a literatura como instrumento para aquisição de outros conhecimentos, ou seja, instrumentalizá-la e torná-la secundária nesse processo é um erro. Ensinar técnicas de leitura e escrita possibilita a recepção de um texto literário, faz o aluno compreender os mecanismos de construção do texto, mas o trabalho com o texto literário deve ultrapassar esse aspecto, deve propiciar o caráter humanizador, considerando também a especificidade estética dos gêneros a serem trabalhados.

O professor de literatura tem o dever de romper esse estigma e assumir para si a responsabilidade de fazer do ensino da literatura instigante, ir além, proporcionar a experiência humanizadora da literatura. Assim sendo, não se concebe um ensino

da literatura sem considerar a autonomia do texto literário, sem que haja uma leitura profunda do texto. Mas, isso não quer dizer que se feche nele mesmo, ao contrário, esse mergulho no texto e nas suas especificidades não engessa a compreensão, na verdade a liberta, à medida que o aluno acaba por ter uma compreensão maior sobre ele. Como diz Pilati:

Ora, isso se pode realizar com mais eficácia e aprofundamento se assumimos a relativa autonomia do texto literário como princípio ordenador da prática pedagógica da literatura. Colocaremos, desse modo, o texto literário no centro do trabalho pedagógico da aula de literatura, abandonando saudavelmente as muletas teóricas que se convertem muitas vezes em uma reiteração superficial e tediosa de frases feitas, chavões e conceitualizações vazias. O trabalho com o texto e, assim, revigorado, pela atenção aos detalhes particulares que compõem o texto. (PILATI, 2018, p.31).

Considera-se, então, o letramento literário de extrema importância para a formação de leitores. A leitura de textos literários deve estar incorporada ao processo de formação do leitor, uma vez que a fluência na leitura de um texto literário torna o estudante capaz de se comunicar com as suas mais profundas indagações acerca das inquietações humanas. A literatura ajuda a desenvolver um leitor crítico, reflexivo, atuante e conhecedor até dos processos de construção das suas próprias ideias e das ideias de outrem. Esse leitor compreende a leitura como uma via de mão dupla onde as suas experiências literárias interferem na compreensão do texto, mas também devem estar relacionadas às intenções de quem o escreveu, numa construção de sentidos múltiplos, mas não aleatórios, nem arbitrários. Como afirma Colomer:

O que o leitor traz para o texto é tão importante quanto a contribuição inversa, no sentido em que ele se acomoda a leitura através da mescla da sua experiências literárias e vitais até o momento. Seu próprio conhecimento das analogias que o texto estabelece com o mundo primário e das relações entre o texto e as outras manifestações do mundo da ficção, o levam a estabelecer seu significado próprio e único. (COLOMER, 2003, p.133).

Assim, a função do professor é de provocar reflexões, de construir uma base interpretativa sólida, de ampliar a interação entre o leitor, o texto, o autor e o contexto de produção. Ir bem mais além do que uma análise categórica. Essa interferência colaborativa do professor intensificaria a capacidade leitora, mas, sem a mecanização e doutrinação das ideias, seria aquele que analogicamente prepara o terreno com cuidado, dando todas as condições para que se torne fértil e assim brote a partir da sua própria capacidade de desbravar a terra.

Ainda segundo Candido (2011), a literatura atua como um poderoso instrumento de formação, sendo importante equipamento intelectual e afetivo. O autor afirma que:

Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. A respeito destes dois lados da literatura, convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscrever. No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas. (CANDIDO, 2011, pp. 177-178).

Para Aguiar (2007 p. 27), “A literatura, portanto, é uma provocação ao leitor, levando-o a constituir novos sentidos e, conseqüentemente, crescer como ser humano.”, o que ratifica as ideias de Candido sobre a importância de a literatura transbordar os limites estéticos e ir em direção a um sujeito reflexivo e atuante.

Contudo, estabelecer dentro da sala de aula condições para que o texto literário seja apreciado na escola pública, ainda é um grande desafio, primeiro porque a leitura deve ser tratada como uma prática comum, regular e democratizante. Embora tenha havido nos últimos anos projetos destinados à democratização do livro literário, há ainda um longo caminho a ser percorrido.

No tocante à formação cultural, Aguiar (2007) segue refletindo:

Trata-se, portanto, de um exercício de caráter seletivo, pois a democratização da formação cultural dos indivíduos conserva-se, ainda, em estágio demagógico. Se atribuirmos à obra literária uma função emancipadora, ao propiciar o aprimoramento intelectual do sujeito, vemos, nas sociedades modernas, as dificuldades de sua efetivação, pelas precárias condições oferecidas a seus membros de participar desse jogo. (AGUIAR, 2007, p.33).

Atenta-se nessas palavras de Aguiar (2007) para a elitização da literatura, percebe-se que o acesso à escolarização sistemática, às bibliotecas, aos teatros, às manifestações culturais que contribuem para a formação do indivíduo é extremamente precário. As condições socioeconômicas interferem diretamente na formação intelectual do indivíduo. Quem consegue quebrar esse ciclo o faz por seu próprio

mérito. Isso fere, portanto, a concepção de literatura de Candido (1995), que preconiza a literatura como um direito de todos, fonte de humanização, importante instrumento para formação da personalidade, tanto individual como social.

Candido afirma ainda que: “Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles.” (CANDIDO, 1995, p. 175).

Por ter esse caráter humanizador, a literatura precisa estar presente na sala de aula. Isso não implica compreender a literatura como uma receita para correção dos problemas do mundo, nem tampouco de transformação, mas sim como espaço de transfiguração da realidade como bem explicita Pilati:

A concepção de literatura com que trabalho... não considera o texto literário nem *correção do mundo*, nem veículo de transformação do mundo. A literatura não é a correção do mundo, porque a meu ver; não é um subterfúgio para a fuga da realidade degradada; ela está, na verdade, a todo momento em tensão com o mundo degradado. Por outro lado, a literatura, não é um veículo de intervenção imediata e de transformação imediata do mundo; ela tem poderes muito limitados nesse sentido. Seu grande poder está em guardar um potencial de reflexo do mundo, através da complexa operação estética da transfiguração. Portanto, toda a minha argumentação parte do pressuposto de que a literatura é *transfiguração da realidade*, ou seja, que ela é uma forma de conhecimento da vida humana. Aí está o seu grande potencial político: criar e ler literatura e, em alguma medida, formar ativamente uma certa interpretação da realidade, que nos torna mais íntimos das contradições e das grandes perguntas que se apresentam incontornáveis aos nossos olhos de sujeitos sociais. (PILATI, 2018, p. 38).

Essas palavras de Pilati estão alicerçadas nos escritos de Candido a despeito da literatura, que a trata não como uma experiência inofensiva e isenta de qualquer transgressão. Vejamos:

A despeito destes dois lados da literatura, convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos de um leitor um livro pode ser fato de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscrever. No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque seu efeito transcende as normas estabelecidas. (CANDIDO, 2017, p.178).

Assim, o ensino da literatura é fundamental para a formação de um leitor crítico; que compreenda os novos arranjos de sociedade; que atue enquanto cidadão em busca de exigir seus direitos e cumprir seus deveres; inclusive o direito à educação, que assuma o papel de protagonista da sua própria história. Para tal, a concepção de educação deve assumir um caráter dinâmico, ativo, não reprodutora do senso comum, nem tampouco mera reprodução de valores ideológicos hegemônicos. Mas sim uma educação que promova a emancipação dos alunos; que quebre as amarras do círculo vicioso da alienação do consumo que se faz presente na escola e na sociedade. Como afirma Pilati em relação ao papel do professor de literatura, figura importante na construção de uma educação comprometida com a formação do indivíduo: “Confrontar indivíduos com a sua experiência coletiva e fazê-lo reconhecer algumas das leis que determinam a dinâmica de tal experiência é certamente uma das tarefas do professor de literatura.”. (PILATI, 2018, p. 40).

Candido (1995) afirma que a literatura é um direito universal e que não existe, sob essa ótica, equilíbrio social sem a literatura. E, por essa razão, é condição indispensável para humanização. Nessa perspectiva, a literatura exerce um papel fundamental na formação do indivíduo, e é um importante canal para a disseminação dos valores fundamentais para a construção de um ser social comprometido com a justiça social. Nas palavras de Candido:

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que consideram prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia, combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1995, p.177).

Essa universalidade referenciada por Candido provoca uma inquietação quanto à divulgação e compartilhamento da literatura, não se constata o direito de produção e aceitação dos textos literários por todos. Percebe-se, portanto, que esse caráter formador vai além da democratização do texto literário, o texto literário certamente é uma manifestação artística, a palavra é a forma artística de expressão do autor, e, por essa razão, há fundamentado no texto a concepção ideológica diante da realidade e das aspirações humanas do autor. Dessa forma, compreende-se que a literatura não é somente a arte da palavra e para o que é dito constroem-se sentidos para quem produz o texto e para quem o recebe. O leitor se lança no mundo do autor por meio do texto, produzindo uma interatividade autor-texto-leitor, em contato com o texto, o

leitor se conecta com os anseios do autor, e o confronta com os seus, acatando ou refutando o que está contido no texto. Assim, “humanizados”, passa-se a ter uma compreensão do tempo, das experiências, dos sentimentos, das sensações possibilitando ressignificações das vivências e a reflexão sobre a nossa própria identidade capazes de (re)construí-la.

A fala de Cuti (2010) vem ilustrar essa concepção de literatura humanizadora:

A literatura, pois, precisa de forte antídoto contra o racismo nela entranhado. Os autores nacionais, negro-brasileiros, lançaram-se a esse empenho, não por ouvir dizer, mas por sentir, por terem experimentado a discriminação em seu aprendizado. (CUTI, 2010, p. 70)

Mas, ainda considerando os escritos de Candido quando ele chama a atenção: a literatura “não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração.”. (CANDIDO, 1995). Compreende-se também, embora pareça contraditório, o caráter humanizador, ou seja, é a aproximação da condição humana com todos os seus fragmentos.

A leitura de textos literários, nas suas mais variadas manifestações, provoca empatia em relação ao outro, a partir da construção de um elo entre a ficção e a realidade, promovendo uma reflexão sobre a condição humana. Conforme aponta Cosson, no livro *Círculo de Leitura* (2017),

A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades. (COSSON, 2017, p. 50)

O professor desempenha um papel fundamental para a formação literária do aluno, é ele que apresentará as possibilidades de estreitamento entre o texto e o leitor, o conduzindo em meio à formação de um leitor eficiente.

No entanto, o professor precisa estar ciente de seu papel para construir um aprendizado baseado no ensino de literatura que privilegie experiências estéticas,

autonomia de leitura, reflexões críticas, sensibilidade e de autoconhecimento, e principalmente da condição humana. Todorov (2009) atenta para a importância da literatura para se compreender a condição humana quando afirma que:

[...] a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. Esse elo entre realidade e ficção permite a experimentação da condição humana. Nesse sentido, podemos dizer que Dante ou Cervantes nos ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos e que não há incompatibilidade entre o primeiro saber e o segundo. (TODOROV, 2009, p. 75).

Através da citação acima, pode-se claramente perceber o poder que tem a literatura de atuar na formação do indivíduo, levando-o a perceber a condição humana. Todorov amplia ainda mais a importância da literatura:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo uma técnica de cuidados para alma; porém, revelação do mundo, ela pode também em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (TODOROV, 2009, p.76).

O ensino da literatura é, pois, indispensável. Como tornar esse ensino eficaz e significativo no espaço escolar é, talvez, o grande desafio do professor, antes, porém, ele precisa acreditar no poder humanizador da literatura, compreender o seu papel de agente transformador, decisiva para a formação dos sujeitos. Quanto a isso, Colomer traz uma reflexão pertinente ao dizer que

O principal derivado deste enfoque educativo é que se a literatura oferece uma maneira articulada de reconstruir a realidade, de gozar dela esteticamente, de explorar os pontos de vista próprio através da apresentação de outras alternativas ou de reconciliar-se com os conflitos através de uma experiência pessoal, subjetiva, o papel do professor deveria ser, principalmente, o de questionar e enriquecer as respostas, o de esclarecer a representação da realidade, que a obra pretendeu construir, mais do que o de ensinar princípios ou categorias de análise. (COLOMER, 2003, p.133).

Como compreender a importância da escola e do professor para a formação de um leitor atuante, sem que haja também políticas educacionais que proporcionem o acesso à literatura? Façamos também uma breve análise do que já foi construído para esse fim.

1.2 Sobre o ensino da Literatura

Depois de um longo percurso do ensino de língua portuguesa controlado pelos ideais conservadores e excludentes, o ensino no Brasil toma novos rumos a partir da publicação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e logo em seguida dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais /1997). O pesquisador, pensador, filósofo e teórico, Mikhail **Mikhailovich Bakhtin** (1895-1975), uma das figuras mais importantes para a história e evolução da linguagem humana, passa a nortear a concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN, para o estudo do português.

Em 1998, com o espaço de mais ou menos um ano de promulgada a atual LDB, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais são publicados e vistos como progressistas e inovadores, pois surgiram como reflexos de discussões dos cursos de licenciatura. Das contribuições mais significativas ao ensino da língua portuguesa, influenciadas por Bakhtin e expostas nos PCN, destaca-se que,

pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais inexistentes e influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re) ações. (BRASIL, 1998, p. 20).

Esse documento visa servir de referência para a construção de currículos das diversas áreas de conhecimento, mas o que nos interessa é o destinado ao ensino da língua portuguesa, que propõe o trabalho com os textos a partir da seleção por características e usos. Assim, os textos selecionados deveriam favorecer a reflexão, a construção de pensamentos mais elaborados aliados à fruição estética dos usos artísticos da linguagem. Trata-se de escolher “os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada”. (BRASIL, 1998, p. 24).

A fragmentação de textos, o retalhamento, a fim de usar o texto como meio e não fim, e visto com muita crítica pelos PCN, inibe a capacidade de autonomia do aluno em interpretar e produzir discursos. Mas, mesmo diante dessas orientações, a realidade do ensino da língua portuguesa nas escolas ainda permanece engessada nas ideias de uma língua fragmentada. Muitas apresentam no seu currículo a língua como gramática; a literatura estudada apenas com um olhar para periodização e fragmentos de textos literários e a produção textual se resume a redações de textos dissertativos/argumentativos.

A escola é um espaço onde crianças e jovens estão em contato com textos escritos que servirão de modelos para as produções futuras, e por isso, deveria dar condições para que a prática de leitura e escrita fossem asseguradas, não considerando práticas ultrapassadas, mas práticas que possam ser relevantes para inserção social de crianças e jovens. Para os PCN, as aulas de língua portuguesa devem dar conta dos variados gêneros do discurso: notícia, editorial, carta argumentativa, artigo de divulgação científica, verbete enciclopédico, conto, romance, entre outros. Segundo os PCN, a literatura constitui uma forma peculiar de representação e estilo que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Assim, percebe-se um papel bem definido e orientado para a literatura, tratando-a com a seriedade necessária a um saber tão importante. Reproduzindo as palavras contidas nos PCN, literatura corresponde a:

Um inusitado tipo de diálogo regido por jogos de aproximação e afastamento, em que as invenções da linguagem, a instauração de pontos de vista particulares e a expressão da subjetividade podem estar misturadas a citações do cotidiano, a referências iniciais e, mesmo, a procedimentos racionalizantes. Nesse sentido, enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimentos. (BRASIL, 1998, p. 26-27).

Diante do exposto, a literatura se caracteriza como uma ponte entre a vida e o fazer artístico, considerando, portanto, o seu poder de representatividade e de compreensão da realidade. À proporção que se aprende novas formas de manifestações literárias, mais se produz reflexões individuais e coletiva. Dessa forma, a literatura é uma fonte de construção de hipóteses, mesmo metafóricas, da própria vida.

Ainda sobre os PCN, onde aparece uma descrição de conceitos e procedimentos de leitura, há, em alguns momentos, referência ao termo literatura, mas de forma isolada. Foca mais na formação de leitores, uma vez que há uma preocupação com os alunos que não conseguem corresponder às expectativas de compreensão, pela ineficiência da leitura. Os PCN propõem que os últimos quatro anos do ensino fundamental devem ser organizados para garantir ao aluno a apropriação e o desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita.

O ensino da literatura hoje nas escolas, tomando como parâmetro o Ensino Médio, se preocupa apenas com a historicidade, dessa forma perde a sua principal função de tornar o aluno crítico e discursivo como pregam os PCN. Nos livros

didáticos, a disposição dos conteúdos desse componente curricular segue uma cronologia, e assim, trata a literatura através da visão histórica e situando os textos em escolas literárias, não que a história e as escolas não sejam importantes para a compreensão do texto literário, porém, os livros didáticos acabam por reduzir a literatura apenas a essas duas características.

Para ampliar a discussão em relação ao ensino da literatura, consideremos a publicação de 2006, as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCNEM) que reforçam a necessidade de tornar a literatura um componente curricular, suas especificidades, e, por essa razão, deixam claro a relevância dessa disciplina nos currículos escolares desse segmento. Os textos de caráter literário, por suas especificidades, requerem uma atenção mais precisa, mais cuidadosa, e por essa razão se torna urgente tratar a disciplina literatura de forma autônoma, salientando ainda que os textos literários se sobreponham aos limites do uso da palavra.

A importância da literatura está atrelada ao valor estético e à sua capacidade formativa, a importância de olhar introspectivamente o nosso ser, é, portanto, de grande valia notar o que informa as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL/MEC 2008), e embora tratemos do ensino fundamental, é importante compreender essas Orientações Curriculares, a respeito do motivo da disciplina de literatura ainda estar presente no currículo do Ensino Médio:

Imersos nesses tempos, mais do que nunca se faz necessária a pergunta: por que ainda a Literatura no currículo do ensino médio se seu estudo não incide diretamente sobre nenhum dos postulados desse mundo hipermoderno? Boa parte da resposta pode ser encontrada talvez no próprio conceito de Literatura tal como o utilizamos até aqui, isto é, em seu sentido mais restrito. Embora se possa considerar, lato sensu, tudo o que é escrito como Literatura (ouve-se falar em literatura médica, literatura científica, etc.), para discutir o currículo do ensino médio tomaremos a Literatura em seu stricto sensu: como arte que se constrói com palavras. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO, 2008, p.52).

Em um mundo em que as escolas estão cada vez mais pragmáticas, faz-se urgente, admitir a necessidade da literatura como meio também de transgressão, de reflexão, de desconstrução, de reelaboração de conceitos e ideias, uma vez que proporciona a reflexão do senso comum. Compreender a literatura por meio do seu caráter formador é garantir autonomia e liberdade, propiciar aos alunos o contato com essa disciplina é abrir caminhos para formação de seres críticos, reflexivos, capazes de estruturar ou reestruturar visões de mundo, de argumentar ou contra argumentar,

de se libertar das amarras do óbvio, do comum. Como é posto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio em:

[...] só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito. Diríamos mesmo que têm mais direito aqueles que têm sido, por um mecanismo ideologicamente perverso, sistematicamente mais expropriados de tantos direitos, entre eles até o de pensar por si mesmos. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO, 2008, p.53).

A literatura, sendo arte, permite a humanização do homem coisificado. É direito de todos; negar esse direito é negar a humanidade a qualquer um. Permitir o acesso a textos literários é um dever da escola, tanto o aluno quanto o professor devem estar imersos nos textos literários para que possam refletir e ressignificar o que está posto. Com essa compreensão, chama-se atenção:

Por isso, faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária. Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO, 2008, p.55).

A autonomia intelectual e o pensamento crítico são de relevância extrema para a formação do aluno. Entende-se que deve haver todo um planejamento para que o professor atinja os objetivos para a formação de um ser capaz de refletir sobre o mundo e tudo o que o cerca, capaz de proporcionar inquietações e desconstruções de conceitos previamente estabelecidos.

Ainda sobre os documentos oficiais, no tocante ao ensino da literatura, há nos PCN a valorização do texto literário quando afirmam que ele ultrapassa e transgride os planos da realidade “para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis”. (BRASIL, 1998, p. 26). Portanto, os PCN

respaldam a importância da literatura no espaço da escola e na formação do aluno, mesmo que de forma restrita.

Em contrapartida, a BNCC para os anos finais recua e avança quando se trata do ensino da literatura, esse ir e vir se mostra claro ao se observar, por exemplo, a compreensão em torno dos objetivos e atitudes procedimentais diante dos conteúdos, bem como a ênfase de procedimentos em anos distintos, havendo repetição de conteúdos e, portanto, deixando de aprofundar e ampliar o que já foi aprendido, observa-se, portanto, o recuo. Avança quanto à retomada do ensino da literatura não focado apenas na estrutura do texto. Faz sugestões de objetivos a serem alcançados em relação à leitura, propondo uma leitura literária competente, que possibilite a ampliação do vocabulário e reflexões a partir das temáticas, bem como extrair dos textos significados complementares à sua formação humana literária. Ratifica o comprometimento da formação literária: “Durante toda a educação básica deve-se favorecer a formação literária, de modo a garantir a continuidade do letramento literário, iniciado na Educação Infantil.”. (BNCC, 2015, p. 37).

Os textos oficiais trazem aspectos importantes do ensino da literatura nas escolas, auxiliando a sistematização desse ensino numa perspectiva temática, por exemplo, sem desconsiderar o estudo das características das escolas literárias.

1.3 O ensino da poesia no Ensino Fundamental

“Sem ter claras as funções sociais da poesia, dificilmente o professor se engajará na militância pela vivência do poético com os alunos.”

(PINHEIRO, 2018, p. 9).

A partir dessas palavras, é possível que haja a compreensão da necessidade de o professor conhecer e admirar as potencialidades da poesia, para assegurar um ensino significativo tanto em relação às especificidades do gênero em si e do alcance das temáticas a serem exploradas, como também à percepção de que esta tem a capacidade de despertar emoções e sentimentos que humanizam no sentido amplo da palavra. Como afirma Pilati:

Sabemos também que um texto é sempre uma peça de linguagem em diálogo dinâmico com um contexto que ele de algum modo aprende e reconfigura. Mas temos de ir além: é fundamental que o trabalho com a poesia em sala de aula não perca de vista o potencial de conhecimento humanizador propiciado pelo texto, considerada, é claro, a sua especificidade estética. (PILATI, 2018, p.26).

Está claro que “de todos os gêneros literários, provavelmente, é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico da sala de aula.” (PINHEIRO, 2018, p. 17). Se há dentro do universo escolar a carência de leituras literárias, o que dizer então da poesia? Percebe-se e constata-se a imensa dificuldade que existe nas leituras de poemas, a não ser que estes venham ilustrar ou servir de pretexto para ouros fins didáticos, livros de poemas não são lidos, poetas são poucos conhecidos. Os textos em prosa são os preferidos em detrimento aos textos em versos. Segundo Pinheiro:

Ou seja, passou-se para o ensino fundamental e médio um modelo de abordagem com o poema que prima pela análise e interpretação, esquecendo-se, muitas vezes, o horizonte de expectativas dos leitores – crianças e jovens – ou lançando-se mão dos poemas meramente para estudar gramática, teoria do verso, vocabulário e nalgumas obras, como estímulo à criação. (PINHEIRO, 2008, p.18).

Ainda de acordo com Pinheiro (2018), há duas “condições indispensáveis” para o ensino da poesia: a primeira é que o professor possua uma experiência significativa de leitura, seja conhecedor, pelo menos, de textos e poetas, não de forma superficial. A segunda condição se refere aos alunos e seus interesses, a fim de escolher temáticas do universo e do contexto em que estão inseridos.

Observa-se, então, que o trabalho com a poesia está bem mais além da presença ou sugestão da leitura dos poemas que os livros didáticos oferecem. Pensar no ensino da poesia é pensar e planejar as aulas com a responsabilidade de tornar essas aulas atrativas, a fim de despertar o interesse pela literatura e para que haja empatia em relação aos temas abordados e entusiasmo pela parte estética que a poesia proporciona.

Hoje vivenciamos um espaço escolar imerso em conflitos, que exigem do professor sensibilidade para construir relações diversas, baseadas no respeito às demandas sociais que são inerentes à escola, enquanto espaço social. A poesia, nesse sentido, como elemento sensibilizante, acaba auxiliando o professor ao tratar de temáticas e ao proporcionar um olhar diferente para elas. Vejamos:

Um professor que não seja capaz de se emocionar com uma imagem, com uma descrição, com o ritmo de um determinado poema, dificilmente revelará, na prática, que a poesia vale a pena, que a experiência simbólica condensada naquelas palavras é essencial em sua vida. Sem um mínimo de entusiasmo, dificilmente poderemos sensibilizar nossos alunos para a riqueza semântica da poesia. (PINHEIRO, 2018, p.22).

De acordo com Pinheiro (2018), é preciso atenção ao encontro do leitor com o poema, e, para isso se faz necessário uma metodologia que compreenda os vários contextos em que estão inseridos.

Na escola o ensino da poesia está reduzido à instrumentalização, de longe o potencial de conhecimento humanizador é explorado. É necessário compreender autonomia da poesia, ou seja, dar à poesia condições para que assuma a sua relevância; que seja alvo e não meio do aprendizado, considerando a formação integral do ser humano.

De acordo com Pinheiro (2003), a crise da leitura de poesias na escola acontece principalmente porque a poesia não é vista com o valor em si mesma. À poesia é negada a sua essência, e, portanto, a sua relevância no processo de ensino. Tratá-la com a devida importância, é um bom começo para a reflexão do seu ensino, para tal, a escolha dos textos a serem oferecidos aos estudantes deve passar por um processo sério de planejamento. Abordar a poesia como texto cujo objetivo é apenas memorizar para uma eventual recitação, ou uma abordagem mais focada na estética do texto e da palavra como deleite artístico, sem proporcionar também uma reflexão dos aspectos composicionais e interpretativos que subjazem o texto poético, acaba por reduzir o valor literário e humanizador do gênero.

Como afirma Pinheiro (2003), ao escolher textos poéticos, deve-se levar em conta os critérios estéticos que o constituem, como o ludismo sonoro, as imagens simbólicas e a riqueza da linguagem figurada que ele contém. Para ele, a leitura de poemas deve ser feita com a finalidade de envolver o leitor por meio de recursos sonoros, mas também levá-lo à reflexão do texto, a fim de permitir o desenvolvimento da capacidade criativa.

Outro aspecto relevante na escolha do poema perpassa pela série e a faixa etária dos estudantes. A escolha do texto deve levar em consideração as demandas relativas à idade e à série, portanto a estética e a temática devem ser bem avaliadas para que consigam despertar o interesse dos leitores. A ludicidade é prerrogativa para a introdução do gênero entre os alunos da educação infantil e séries iniciais. As

temáticas devem estar relacionadas às expectativas e necessidades condizentes com as idades de seus leitores.

Diante disso, compreende-se o fato de que a poesia ainda é um gênero literário pouco explorado nas aulas de Língua Portuguesa, é preciso construir estratégias para inseri-la na vivência escolar de crianças, adolescentes e jovens. Pensando no trabalho com a poesia em sala de aula, Pilati faz a seguinte reflexão:

Para não se diluir em panfleto, em relato pedagógico, em peça linguística intransitiva ou em uma “corredeira de emoções”, um poema precisa respeitar essa dialética entre a autonomia e o pertencimento em relação ao mundo [...]. Quando dizemos que o poema se sustenta por uma relativa autonomia, queremos dizer que a sua aparente intransitividade é a sua forma de conectar-se intensivamente com a realidade humana. (PILATI, 2018, p.33, p34).

Destarte, é necessário atentarmos para os cuidados com a poesia: o poema deve ser compreendido como poema e o poema deve ser compreendido como fato linguístico que porta o mundo.

Ler poesia não é tão complicado quanto se pensa, é uma questão de conhecer e se habituar à linguagem. Para isso, as aulas devem ser estrategicamente pensadas por meio de um planejamento a longo prazo, para evitar afirmações de recusa a esse gênero. Pinheiro (2002, p.23), afirma que, “a leitura de textos poéticos tem peculiaridades e carece, portanto, de mais cuidados que a prosa.” Assim, percebemos que a poesia necessita de uma abordagem mais cuidadosa por apresentar características específicas e uma linguagem essencialmente figurada.

É necessário compreender que, para se interpretar poesia, é fundamental coordenar conhecimentos dos vários sentidos, portanto, a poesia deve estar inserida no universo escolar do aluno, deve acionar conhecimentos prévios: conhecimento linguístico que explora o vocabulário, regras e uso da língua. O conhecimento do texto, que se refere às noções e conceitos sobre o texto, e, por último, e tão importante como os que já foram citados, o conhecimento de mundo, adquirido informalmente por meio das experiências do convívio numa sociedade, cuja ativação, no momento oportuno, é também essencial à compreensão de um poema. Esses conhecimentos devem ser respeitados, para que não haja falha no entendimento e na compreensão do poema e prejuízo da aprendizagem.

O trabalho com a poesia em sala de aula é essencial, porque é por meio também do texto poético que se explora o desenvolvimento das habilidades do senso estético, da percepção sensorial e de suas competências leitoras e simbólicas. A linguagem conotativa e o refinamento da sensibilidade explorados na poesia proporcionam o desenvolvimento da capacidade linguística do aluno. Essa linguagem desperta a compreensão de si e do mundo que o cerca, daí a necessidade da sala de aula se tornar um espaço de inventividade, de criação. Não se trata, porém, de um produzir poetas, não é esse o propósito, mas de proporcionar ao aluno as condições de desenvolver a capacidade de se emocionar com a poesia.

No intuito de criar meios de trabalhar a poesia em sala de aula e de torná-la capaz de despertar no aluno a capacidade de compreender, particularmente, nesse trabalho as interseções entre as da consciência das lutas, presente em todas as esferas da identidade, do indivíduo e dos coletivos como um todo.

CAPÍTULO 2 - A LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA DE CONCEIÇÃO EVARISTO E A QUESTÃO DA INTERSECCIONALIDADE

2.1 A Literatura negro-brasileira: um panorama

A questão levantada aqui se faz em torno da concepção de literatura negro-brasileira, entendendo-a como uma literatura construída a partir da vivência de autores negros, que revelam a busca por uma identidade negra, não se aplica, portanto, a uma literatura afro-brasileira, esta condiz com a ideia de produção de uma literatura que tem alguma relação com a África. A literatura negro-brasileira é aquela que se identifica com o povo negro, e, portanto, não necessariamente africano. Segundo Cuti (2010), denominar de afro a produção literária negro-brasileira (dos que se assumem como negros em seus textos) é projetá-la à origem de seus autores, deixando-a à margem da literatura brasileira, atribuindo-lhe, principalmente, uma desqualificação com base no viés da hierarquização das culturas, noção bastante disseminada na concepção de Brasil por seus intelectuais.

Essa correlação entre a literatura negro-brasileira e a literatura africana provoca um distanciamento quanto às necessidades do negro na sociedade brasileira, o que fragiliza a identidade dessa literatura e a sua função social. Não entendendo como recusa à literatura africana, mas a uma necessidade de autoafirmação dos padrões estéticos e sociais que se mostram distintos. Há questões combativas na literatura negra no Brasil que são vivências da sociedade brasileira.

O traço mais visível da literatura negro-brasileira é o protagonismo negro, ou seja, a capacidade intelectual do negro ou negra, e a negação do estereótipo negro criado por uma sociedade racista. É uma literatura com uma identidade própria, que atende os apelos da escrita literária e que abrange questões políticas e sociais dos negros e negras do Brasil. Um emissor que assume a sua condição de negro e que traz para a literatura o discurso do lugar do negro, um lugar de luta, de ressignificação e de desconstrução, de reflexão identitária.

Para Eduardo de Assis Duarte (2010), o conceito de literatura negra ainda está em construção: um conceito que ecoa as demandas das comunidades; da cultura negro-brasileira; da autoria negra; da denúncia, da reivindicação do lugar de autoria e de produção literária. É um conceito que vai muito mais além da compreensão

acadêmica, que valoriza a intelectualidade literária negra na produção da literatura nacional.

Em uma sociedade excludente e extremamente racista, em que os negros ainda ocupam os espaços periféricos, não obstante, observa-se um aumento da produção intelectual dos negros. Uma escrita que expõe a questão da negritude assumida, do protagonismo do negro em escrever sobre ele, sobre uma realidade vivenciada por ele. Uma busca por um espaço de representatividade, escrever sobre as particularidades vivenciadas no lugar-tempo racista, excludente, marginal. Sob o olhar do negro e não mais do branco, não que se invalide essa escrita, mas que se compreenda a necessidade dessa representatividade.

O preconceito étnico e a identidade na autoria de uma escrita são de extrema relevância para a construção de uma literatura negro-brasileira, não é apenas a produção literária com toda a sua qualidade, mas um espaço para as inquietações. A literatura negro-brasileira é um espaço de liberdade, de reflexão, de livre militância, uma forma de acesso à intelectualidade de pessoas negras no mundo literário.

Nesse contexto, surge Conceição Evaristo, escritora negra que representa no universo da literatura contemporânea a junção da militância com a qualidade estética necessária para se fazer literatura. Evaristo (2017) questiona a hegemonia do homem branco no mundo literário, e desperta para resistência da escrita negra diante dessa hegemonia, tornando-se uma referência na produção literária. O sistema literário está nas mãos das pessoas brancas. Por isso a importância das editoras que dão espaço para a autoria negra. (EVARISTO, 2017).

Conceição Evaristo se transforma num expoente da literatura negra e feminina, abordando nos seus textos temas como discriminação racial e social e discriminação de gênero e de classe. Suas obras protagonizam mulheres negras, cenários de pobreza e exclusão, discriminação, conflitos sociais e violações de direitos humanos. Para Evaristo, há aqueles que escrevem e são livres para escrever - os brancos - e os que escrevem para se libertar da opressão, para serem ouvidos - os negros - a escrita ecoa as vozes que se lançam aos ouvidos de todos.

Para Evaristo (2017), “a nossa escrevivência não pode ser lida como canções para ninar os da casa grande, mas sim para incomodá-los em seus sonhos injustos.”. A produção de Conceição Evaristo e de outros autores que se identificam com a literatura negro-brasileira mais do que desmascarar uma sociedade branca

excludente, falar de um lugar próprio, particular de quem sofre ou sofreu os desmandos de uma sociedade racista e preconceituosa.

Nesse contexto, emerge um eu enunciador que traz a importância do negro na literatura nacional, não mais apenas no papel insignificante, mas de protagonista. E nesse universo, aparecem autores negros que militam, que abrem espaços para outros autores, que rejeitam a invisibilidade e se mostram através do ofício da escrita.

Para Cuti (2010),

É necessário acabar com a invisibilidade no negro na literatura. A literatura, pois, precisa de um antídoto contra o racismo nela entranhado. Sob o manto de um silêncio midiático, livros individuais, antologias de poemas, contos e ensaios e obras de referência vêm se somando para revelar um Brasil que se quer negro também no campo da produção literária, pois o país plural se manifesta no entrelaço das ideias e nos intercâmbios de pontos de vista. (CUTI, 2010, p. 13).

A intenção não é sobrepor uma literatura a outra, mas compreender que a literatura negro-brasileira é legítima, que não se faz uma literatura de maior ou menor valor em relação as outras. Mas, que aos padrões impostos por uma sociedade branca e elitizada se faz porta-voz da resistência, da inclusão e por conseguinte, amplia a riqueza sociocultural por e para a literatura.

2.2 A escrivência de Conceição Evaristo

Mestre em letras pela PUC do Rio de Janeiro, doutora em Literatura Comparada pela UFF, poeta, romancista e contista. Fez sua estreia como autora no número 14 de *Cadernos Negros* – publicação dedicada à literatura afro-brasileira - com os contos “**Di Lixão** e “**Maria**”. Com um estilo combativo, mas ao mesmo tempo terno, Evaristo destaca a humanidade no cotidiano opressivo.

Seu primeiro romance, *Ponciá Vicêncio*, publicado em 2003, foi traduzido para o inglês. Seu segundo romance, *Becos da memória*, foi publicado em junho de 2006, já em 2008 lança sua coletânea de poemas: *Poemas da recordação e outros movimentos*.

Falar em mulher, falar em mulher negra, falar em mulher negra no cenário da literatura, é falar em Conceição Evaristo. Hoje é inconcebível tratar de negritude sem que haja alguma referência à essa escritora.

Ao criar o termo “escrevivência”, que une as palavras: escrever e viver, Conceição Evaristo faz representar a sua própria escrita e as escritas das mulheres negras na literatura; portanto, o seu texto está ligado à ideia de uma escrita composta de subjetividade. Sua obra é marcada pela crítica social, pela história dos sujeitos negros pela ancestralidade e por profundas reflexões sobre raça e gênero.

A representação literária da mulher negra está intrinsicamente ligada ao período de escravização, é a negação do modelo estético do branco europeu, é uma afronta aos padrões de beleza impostos às mulheres brancas. E, por isso e para isso, a literatura evidencia um padrão estético em detrimento a outros.

Para desconstruir essa representação e abrir espaços para as diversas vozes, entra em cena Conceição Evaristo. Ela vai ocupando os espaços, criando na literatura um palco de resistência onde o sujeito mulher negra constrói e desconstrói sua identidade, num processo de descobertas e de afirmações. Na busca por ocupar espaços na literatura e na sociedade, descortina um universo de invisibilidade, de marginalização da mulher negra. Denuncia uma sociedade racista, sexista, preconceituosa e misógina.

A opção por uma escrita que dá voz à mulher negra na luta contra o preconceito, a injustiça social, a opressão, trata da exclusão política e social. Essa escrita constrói e reconstrói suas diferentes identidades: mulher, preta, pobre. Como se justifica na fala de Conceição Evaristo a seguir:

Pode-se dizer que um sentimento positivo de etnicidade atravessa a textualidade 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. (EVARISTO, 2009, p.20).

Como toda a obra de Conceição Evaristo traz uma marca de autoria extremamente singular, não é diferente com os poemas, neles destaca-se a presença de uma voz de mulher negra que denuncia, produz reflexão, exalta a memória – afetiva ou étnica - à religiosidade, na intenção mostrar a realidade social e cultural dos sujeitos negros. A representação dos aspectos da vida cotidiana da mulher, seus dilemas e suas angústias.

Criado pela autora, o conceito *escrevivência* foi tomando força e se tornando uma marca característica da escrita de Evaristo, uma escrita que nasce do cotidiano, das lembranças, da experiência de vida da própria autora e do seu povo –, ela compõe romances, contos e poemas que revelam a condição dos negros e negras no Brasil.

A representação da personagem negra contadora de histórias para ninar os filhos da casa-grande é, na *escrevivência* de Conceição Evaristo, desconstruída, a partir da mudança de olhar, é o contar a história na perspectiva do negro, não mais na perspectiva do branco, que traz a vivência negra, no âmbito particular ou coletivo. A *escrevivência* é, neste caso, a escrita da vivência da mulher negra na sociedade brasileira.

A representação da mulher no cenário da literatura era restrita à caracterização de um ser subserviente, a serviço das atividades religiosas e domésticas. Se para a mulher branca o papel que lhe cabia era excludente, o que dizer, então, da mulher negra? As personagens negras apresentavam características bem definidas: a escrava, a serviçal, a explorada pelos seus atributos sexuais. De forma tímida, essas imagens estereotipadas foram sendo extirpadas, graças à produção de negros e negras no país, como Conceição Evaristo, que foram em busca da identidade e da autoafirmação por meio das palavras. Como se percebe no trecho abaixo:

Ampliam-se então um discurso negro, orientado por uma postura ideológica que levará a uma produção literária marcada por uma fala enfática, denunciadora da condição do negro no Brasil e igualmente afirmativa do mundo e das coisas culturais africanas e afro-brasileiras, o que diferencia de um discurso produzido nas décadas anteriores, carregados de lamentos, mágoas e impotência. (EVARISTO, 2009, p.25).

A poesia de Conceição Evaristo desperta reflexões identitárias dos sujeitos negros. “E a partir do exercício de pensar a minha própria escrita, venho não só afirmando a existência de uma literatura afro-brasileira, mas também uma vertente negra feminina.” (EVARISTO, 2009).

2.3 A “escre(vivência)”: classe, raça e gênero

Em se tratando de literatura, a ausência do sujeito feminino é bem marcante, o que dizer, então, do sujeito feminino negro? Se há lacunas profundas quanto à representação da mulher na literatura, ainda mais se constata lacunas enormes

provenientes da ausência da representatividade da mulher negra. Se não há na produção literária espaço, vez e voz para o sujeito feminino, para o sujeito feminino negro e periférico sobrar, na verdade, uma profunda obscuridade. Assim, pensando o conceito de “escrevivência”, veremos uma mescla entre a vivência da autora e sua representação literária, escrever e viver são ações inseparáveis, no sentido de representação.

Conceição Evaristo, na época, moradora de uma favela de Belo Horizonte e envolvida numa rotina de vida que apresentava dificuldades típicas da sua condição, conciliou o trabalho de empregada doméstica com os seus estudos. Considerando a vivência de mulher, negra e periférica, é perceptível a presença dessas marcas, da memória mais recente e da memória ancestral nos seus textos. A ancestralidade aparece como forma de atualizar a condição de mulher negra, há um desarquivamento e o passado passa a ser presente que precisa ser descortinado, precisa estar visível, precisa incomodar e, por isso, se faz pertencente um ao outro: escrever e viver.

A reflexão em torno dessa ancestralidade produz as memórias narrativas da autora, ou seja, seu texto potencializa a memória e ao mesmo tempo aponta para um lugar de uma escrita própria e valorativa. E, assim, dá voz aos negros e negras cuja história foi escrita sob o olhar do homem branco. Essa memória oportuniza questionamentos, desta forma, a compreensão em torno do termo “escrevivência” teoriza a relação entre vida e obra que se apresenta com muita intensidade na obra de Conceição Evaristo. No contexto de racismo estrutural, onde são férteis as manifestações de preconceito de gênero, de classe e de raça, a produção de uma literatura que explicita a segregação e percebe o protagonismo das mulheres negras, que se reivindica a autoria negra na preservação da memória, da construção de um novo cânone literário e do expurgo de um passado de escravidão é um espaço coletivo de reflexão e de reestruturação.

A “escrevivência” surge no processo de criação de Conceição Evaristo. Através dela, se reconstrói e renegocia a identidade de mulher negra e pobre. É por meio dessa escrita que se criam estratégias para que essa mulher se desfaça da condição de fragilizada, redefinindo, assim, a sua identidade. A autora, portanto, dá voz a tantas outras mulheres, assumindo o lugar de enunciação de um eu coletivo. Sob o olhar de Maria Nazareth Soares Fonseca (2018), doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal de Minas Gerais, responsável pela área de Literaturas Africanas

de Língua Portuguesa, a escrevivência de Evaristo desmonta as práticas literárias existentes e aparece como um meio que propicia a emergência das vozes sufocadas.

Diante dessa condição de produção que prioriza a vivência, escrever passa a ser um ato político e de insubordinação, por atestar uma autoria negra feminina que traz à tona a relação entre raça, classe e gênero, que é comumente ignorada por uma sociedade que imprime um discurso excludente nos diversos campos de saber e do conhecimento.

Na historiografia da literatura brasileira, as personagens criadas para as mulheres negras sempre buscaram manter uma hegemonia discursiva, formada a partir de um pensamento ocidental, de exclusão da raça como elemento fundamentalmente crítico da própria existência humana. A superioridade racial do branco, inibiu qualquer tipo de manifestação e/ou associação do sujeito negro com o protagonismo de uma escrita. Desta feita, tanto a representação ficcional das mulheres negras e seu protagonismo na produção literária brasileira, quanto a negação de uma autoria feminina negra dos textos literários foram negligenciados até mesmo negados.

Assim, reivindicar esse lugar de enunciação negro e feminino, que compreende a autoria como uma forma de revelar ao mundo as subtrações de um processo histórico de tradição escravista de total indiferença à existência da condição humana. E, neste sentido, o texto das escritoras negras e, aqui particularmente o texto de Conceição Evaristo, pode ser considerado estratégico na medida em que reivindica para si um conhecimento da realidade, mesmo vinda pelas mãos da ficção, livre de estereótipos e ou de arquétipos. Essa realidade pressupõe todas as questões no universo da mulher negra.

2.4 A questão da Interseccionalidade: “uma coisa não exclui a outra”

Segundo Butler (2018), a teoria feminista precisava de uma linguagem capaz de representá-las de forma completa e adequada, a fim de que houvesse uma promoção da vida política das mulheres, no entanto, dentro do próprio movimento feminista, começam a existir questionamentos quanto à eficiência dessa representatividade. Assim, o próprio sujeito das mulheres não mais passa a ser

compreendido como estável ou permanente. A interseccionalidade surge, nesse sentido, como uma teoria que traz para a discussão múltiplos sistemas de opressão, em questão: raça, gênero e classe.

Carla Akotirene (2018) nos diz que:

demarca paradigma teórico e metodológico da tradição feminista negra, promovendo intervenções políticas e letramentos jurídicos sobre quais condições estruturais o racismo, sexismo e violências correlatadas se sobrepõem, discriminam e criam encargos singulares às mulheres negras. (AKOTIRENE, 2018, p. 54).

Em termos conceituais, aparece durante uma palestra da jurista estadunidense, a professora da teoria crítica de raça Kimberlé Crenshaw, na África do Sul em 2001, no âmbito das leis antidiscriminação. Ainda sobre o ponto de vista de Akotirene (2018), a interseccionalidade “instrumentaliza os movimentos antirracistas, feministas e instâncias protetivas dos direitos humanos a lidarem com as pautas das mulheres negras”.

A interseccionalidade torna visível a discriminação da mulher negra, compreendendo o lugar social que se ocupa, o gênero sofre influência direta, isso porque, a depender deste lugar social, os desafios são maiores para o acesso aos direitos. Akotirene (2018) explicita que “tal conceito é uma sensibilidade analítica, pensada por feministas negras cujas experiências e reivindicações intelectuais eram inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista, a rigor, focado nos homens negros”.

Nesse sentido, compreende-se nas palavras de Akotirene (2018, “n.p”) que é “Importante dizer que as mulheres negras precisavam de uma resposta metodológica que abarcasse múltiplos sistemas de opressão numa proposta metodológica engajada.” Compreendendo que o olhar apenas para o gênero não abarca todas a questão plural que envolve o ser mulher e por conta das condições de vida e relações de poder, e que há, na verdade, a interseção dos sistemas de opressão, a saber: gênero, raça e classe. Desta feita, faz-se necessário criar estratégias para superação das várias opressões e, assim, transformar a realidade individual e coletiva.

Para Djamila Ribeiro:

Nesse sentido, seria urgente o deslocamento do pensamento hegemônico e a resignificação das identidades, sejam elas de raça, de gênero ou de classe, para que pudesse construir novos lugares de fala com o objetivo de

possibilitar voz e visibilidade a sujeitos que foram considerados implícitos dentro dessa normatização hegemônica. (RIBEIRO, p. 2017).

Djamila Ribeiro chama atenção para a ressignificação das identidades, a interseccionalidade abre espaço para essa reflexão, até para oportunizar o tempo-espaço de fala e de propagação das vozes e proporcionando a visibilidade.

A interseccionalidade aparece indiscutivelmente na obra de Conceição Evaristo. Esse conceito sociológico, que estuda as interações nas vidas das “minorias”, para dar conta das diferentes formas de dominação ou de discriminação salta a cada texto lido, a cada atuação da escritora. As questões de raça, gênero e classe estão nitidamente presentes na sua escrita. O lugar étnico-racial presente nas suas obras também abre espaço para as questões de classe. Essas três dimensões imbricadas estruturam e organizam a desigualdade e a opressão. Observa-se em uma estrofe do seu poema mais conhecido: “A voz de minha avó/ecoou obediência/aos brancos-donos de tudo. /A voz de minha mãe/ecoou baixinho revolta/no fundo das cozinhas alheias/debaixo das trouxas/roupagens sujas dos brancos/pelo caminho empoeirado/rumo à favela.” (EVARISTO, 2008, p.10).

Ou seja, não há como vivenciar uma dimensão por vez, elas estão intimamente ligadas. Compreender o mundo considerando esse olhar interseccional é uma forma de reconhecer a complexidade desse mundo, considerando as questões de raça, de gênero, de classe etc.

O cruzamento dessas dimensões se faz fundamental para compreensão da trajetória de Conceição Evaristo, a “escre(vivência)” é uma manifestação dessa interseccionalidade, e se mostra presente nos poemas que foram nosso objeto de reflexão.

É uma ferramenta teórica e metodológica que, como já foi exposto, explica as relações de opressão considerando as dimensões de gênero, raça, classe. Essas dimensões imbricadas repetidas vezes tornam as mulheres negras mais vulneráveis ao sistema excludente. De acordo com Buthler,

Se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da “pessoa” transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. (BUTHLER, 2018, p.21).

A Interseccionalidade, portanto, desconstrói a ideia de que a luta da mulher é única, é homogênea. Essa ideia já não mais supre o universo da mulher, que é diversificado, uma mulher branca e heterossexual não vai passar por toda opressão de um sistema machista da mesma forma que uma mulher negra, por exemplo, em algum momento, essa mulher branca fará também o papel de opressora. Desta feita, mulheres pobres e negras estão numa condição de vulnerabilidade mais acentuada.

Segundo o Ipea, ¹a taxa de homicídios de mulheres negras é maior e cresce mais que a das mulheres não negras. Entre 2007 e 2017, a taxa para as negras cresceu 29,9%, enquanto a das não negras aumentou 1,6%. Com essa variação, a taxa de homicídios de mulheres negras chegou a 5,6 para cada 100 mil, enquanto a de mulheres não negras terminou 2017 em 3,2 por 100 mil. Esses números comprovam que a luta não pode se fragmentar, há, então, nesse contexto, duas vertentes de opressão: o machismo e o racismo, portanto, lutar contra o machismo sem considerar o racismo não é uma luta legítima.

Como afirma Djamila Ribeiro (2016),

A falta de um olhar étnico-racial para políticas de enfrentamento a violência contra a mulher. A combinação de opressões coloca a mulher negra num lugar no qual somente a interseccionalidade permite uma verdadeira prática que não negue identidades em detrimentos de outras. (RIBEIRO, 2016, p.25).

Em entrevista à Djamila Ribeiro, Conceição Evaristo profere a seguinte fala: “Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio. Penso nos feminismos negros como sendo esse estilhaçar, romper, desestabilizar, falar pelos orifícios da máscara”. Carta Capital, 2017, p.02). Essas palavras são devidamente respaldas nos textos de Conceição Evaristo, a escre(vivência) parte do lugar da mulher negra, considerando a história de opressão, mas não mais construindo uma identidade vitimada e sim uma resistência militante.

Compreender a condição de oprimido sem levar em consideração as dimensões de raça, de classe e de gênero como indissociáveis, é lutar contra uma opressão e alimentar outra, porque a mesma estrutura seria reforçada. A saber nas palavras de Djamila Ribeiro,

¹ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-06/ipea-homicidios-de-mulheres-cresceram-acima-da-media-nacional>

Quando discutimos identidades, estamos dizendo que o poder deslegitima umas em detrimento de outras. O debate, portanto, não é meramente identitário, mas envolve pensar como algumas identidades são aviltadas e ressignificar o conceito de humanidade, posto que pessoas negras em geral e mulheres negras especificamente não são tratadas como humanas. Uma vez que o conceito de humanidade contempla somente homens brancos, nossa luta é para pensar as bases de um novo marco civilizatório. (RIBEIRO, 2017, p.26).

Assim, entende-se que as lutas fazem parte do que somos, do nosso pensar e do nosso agir, construir uma noção identitária não implica em nos tornar seres individuais, mas a ideia de nos conhecer de forma a compreender a nossas raízes, ancestralidade e cultura sem que nos tornemos alienados. Nesse sentido, a interseccionalidade não pressupõe uma categorização que reforça mais uma divisão, ao contrário, ela permita a compreensão do sujeito levando em conta todos os sentidos. Nas palavras de Akotirene:

A interseccionalidade impede aforismos matemáticos hierarquizantes ou comparativos. Em vez de somar identidades, analisa-se quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos, por serem experiências modeladas por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão, sob a forma de identidade. Por sua vez, a identidade não pode se abster de nenhuma das suas marcações, mesmo que todas, contextualmente, estejam explicitadas. (AKOTILENE, 2018, p.56).

Assim, pensar de forma interseccional é reconhecer que a opressão nos atinge e que também podemos, de certa forma, colaborar com essa opressão. Compreendendo, portanto, que nem toda mulher é branca, por exemplo, desta forma, faz-se necessário a articulação da diferenciação das identidades, de forma a reposicioná-las para então defender uma identidade política contra a opressão a serem submetidos, alimentados pelo racismo e do patriarcalismo branco capitalista. Portanto,

Não existe hierarquia de opressão, já aprendemos. Identidades sobressaltam aos olhos ocidentais, mas a interseccionalidade se refere ao que faremos politicamente com a matriz de opressão responsável por produzir diferenças, depois de enxergá-las como identidades. (AKOTIRENE, 2018, p. 57).

A partir do cruzamento do racismo, do capitalismo e do patriarcalismo branco se revela quem realmente se encontra sob o julgo da opressão. A interseccionalidade considera as reivindicações identitárias coletivas, por acreditar que as estruturas não atravessam as identidades fora da categoria de outros. Logo, aproximar-se do fenótipo do negro, não o autoriza a sê-lo. No Brasil, onde houve a mistura de raças, como projeto de governo, a interseccionalidade é útil “para perceber onde começa o racismo e termina a discriminação regional, a xenofobia e as opressões ressignificadas contextualmente.” (AKOTIRENE, 2018).

Assim, “a proposta metodológica da interseccionalidade funciona como localizador da experiência do racismo, comungado às outras estruturas presentes...” (AKOTIRENE, 2018). Não se apresenta como uma narrativa dos excluídos, ela se interessa pelas desigualdades impostas pela matriz de opressão uma lente de análise da interação estrutural em seus efeitos políticos e legais.

Ela é vista como uma das formas de combater as opressões múltiplas e imbricadas, e, portanto, como um instrumento de luta política. É nesse sentido que Patricia Hill Collins (2014) considera a interseccionalidade ao mesmo tempo um “projeto de conhecimento” e uma arma política. Ela diz respeito às “condições sociais de produção de conhecimentos” e à questão da justiça social (*Idem, ibidem*).

2.5 Tornar-se branco: a ideologia do branqueamento

No século XIX nasce, na Europa, a ideologia racial para justificar a exploração dos povos não europeus. Assim, africanos e asiáticos foram, na compreensão hegemônica e etnocêntrica, denominados de bárbaros e primitivos. Em meio ao progresso econômico e cultural, que tinha como marco civilizatório a Europa, os imperialistas recorrem à biologia para justificar as agressões aos outros povos com a ideia de superioridade racial. Assim, podemos definir o que seja racismo: uma ideologia que defende a hierarquia entre grupos humanos, classificando-os em raças inferiores e raças superiores. (BENTO, 2005)

Ao se voltar para a história brasileira, que acaba por fortalecer esse imperialismo racial, com o mais longo período de escravidão negra, quando os africanos foram extirpados da sua terra para servir a uma classe dominante, através da força do trabalho escravo, para servir a economia brasileira.

Ao mesmo tempo que ocorre o fim do tráfico negro e a extinção da escravidão no Brasil por pressões inglesas, chegam ao Brasil novas teorias de interpretação da realidade: Elas trazem consigo todo um jargão científicista, evolucionista, determinista, positivista e também as proposições referentes ao racismo científico. (COSTA, 1967).

O racismo manifesta-se no Brasil concatenado à escravidão. As teses de inferioridade biológica dos negros surgem logo após a abolição e se expandem pelo país, legitimada agora pela ciência. O que antes se justificava por uma questão de superioridade econômica e cultural, agora, se dá através da teoria científica do racismo (1870-1930).

Sendo o Brasil um país com um enorme contingente de populações negra e essencialmente mestiça – o que para a maioria das teorias racistas era sinônimo de atraso rumo ao progresso, de impureza, de degeneração (SCHWARCZ, 1996) – o racismo propagado na Europa sustentava a ideia de inferioridade dos negros, mas não conseguia dar conta da miscigenação que despontava como solução para a questão que se apresentava: a construção de uma nação cuja população majoritariamente é negra, e, portanto, segundo as teses científicas, estaria fadada ao fracasso, a solução era branquear a população através do cruzamento das raças.

Com a convicção que a solução para a problemática étnico-racial seria a miscigenação, a elite nacional divulga a ideia de que o sangue branco era o grande meio para purificação racial, ou seja, eliminando gradativamente as características físicas e construindo uma homogeneidade

A teoria do “branqueamento”, de origem brasileira, era construída a partir de duas vertentes: primeiro – a população negra diminuía progressivamente em relação à branca por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças e a desorganização social. Segundo – a miscigenação produzia “naturalmente” uma população mais clara, em parte porque o *gene* branco era mais forte e em parte porque as pessoas procurassem parceiros mais claros que elas. (SKIDMORE, 1989, p.81).

Os teóricos do branqueamento buscaram defender uma solução para a questão da raça através da mistura dos grupos raciais brasileiros, isso se daria também com a assimilação dos valores brancos, pressupondo uma suposta superioridade da raça branca e defendendo a miscigenação como uma falsa ideia de democratização racial: não havia mais diferenças raciais e, portanto, os conflitos eram nulos. O negro seria extinto definitivamente pelo processo de branqueamento. Com o fim da escravidão e

a imigração europeia, a Política Nacional de embraquecimento do século XIX conduziram a população negra para a margem da sociedade. Essa política mantinha a população negra em condições de extrema pobreza com o objetivo exterminá-la devido à mortalidade infantil, desnutrição, doenças e através das sucessivas miscigenações. Silveira afirma que:

[...] raça, passava, agora, a ser entendida como força definidora a priori; força que move os homens, entendidos pelo conceito de raça entre homens civilizados [...] e barbárie, lugar-comum em que são postos todos os “povos inferiores”. Uma vez instaurada a lógica darwinista, a própria idéia de nacionalidade passaria a ser uma variação antropológica do conceito de raça, dessa forma naturalizando a cultura e compreendendo-a dentro de um espectro cientificista e racializado, que tornou possível a identificação de tipos raciais e de escalas valorativas entre eles.(SILVEIRA,2005, p.32).

Nessa mescla surgem novas categorias de mestiço organizadas a partir da intensidade da pigmentação: quase branco, semibranco ou sub-branco esses ganhariam o status de brancos e se distanciavam do negro. A teoria da miscigenação não cogitava a ideia reversa de enegrecimento, a intenção era clarear a população cada vez mais.

O projeto de embraquecer a população, sem que isso atingisse as personalidades com ascendência negra que emergiam no cenário nacional, tinha de ocorrer, uma vez que essas pessoas poderiam servir de modelo, afinal uma representação daquilo que se desejava eliminar poderia fragilizar todo o processo. Machado de Assis, como exemplo desse embraquecimento, teve fotos e ilustrações alteradas para servir a esse propósito. O branqueamento foi uma pressão cultural exercida por uma hegemonia branca, para que o negro negasse a si mesmo, no corpo e na mente, como uma espécie de situação para se integrar na nova ordem social. (BENTO & CARONE, 2002).

A necessidade de se aproximar do estereótipo branco provocou entre os negros a rejeição das suas próprias origens, a não aceitação da sua identidade negra, além de induzirem a culpa e a responsabilidade sobre as suas condições sociais, culturais, econômico e político.

Logo, as diferenças sociais entre brancos e negros foram se aprofundando, a escravidão, a mão de obra barata, posteriormente, foram causadoras do racismo presente até os dias de hoje.

Inconformados muito mais com o tom da sua pele do que com as políticas racistas presentes na sociedade, os negros buscam a miscigenação como uma tábua de salvação.

Apesar de toda essa política de branqueamento da população negra, não houve o extermínio dos negros. Neste século, o que se observa é uma forte organização social com intuito de afirmar a identidade étnica. Os movimentos sociais, a atuação de entidades; o protagonismo de muitos jovens negros; o movimento feminista negro; a visibilidade de escritores, artistas, políticos e outros; a afirmação de políticas para atenuar essa discrepância entre a população negra e a branca são importantes manifestações de resistência.

Todavia, é certo que as autoridades deveriam combater fortemente o racismo institucional, inclusive o que não lhe permite construir políticas que combatam as desigualdades raciais. Apesar das medidas existentes em torno do racismo praticado pelos indivíduos, é na esfera pública que ele vai se constituir como fonte de privilégios e poder para os brancos. A população negra continua marginalizada, o acesso à educação, aos meios de produção, aos postos de trabalho, à elite intelectual ainda é privilégio dos brancos.

CAPÍTULO 3 - A POESIA DE CONCEIÇÃO EVARISTO A SERVIÇO DA INTERSECCIONALIDADE: RELATANDO A INTERVENÇÃO

3.1 Procedimentos metodológicos

O capítulo que se inicia detalhará a execução do projeto interventivo, as metas e objetivos alcançados. A proposta de trabalho se fez por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter descritivo e intervencionista que deu o direcionamento às atividades executadas a fim de alcançar os objetivos propostos. Nela, o professor tem um papel bem definido. Como mediador, está na condução do processo, atento aos detalhes metodológicos da pesquisa caracterizada como pesquisa-ação.

Michel Thiollent (1996), no livro *Metodologia da pesquisa-ação*, nos oferece uma explicação sobre esse tipo de pesquisa e a sua aplicação. De acordo com o autor:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1996, p. 13).

Percebe-se, então, o quanto é importante o engajamento dos envolvidos no processo: pesquisador e participantes juntos produzirão meios para a eficácia do trabalho. As atividades propostas buscaram interferir na prática tanto do aluno quanto do professor, pode-se dizer que é uma via de mão dupla, obviamente, o professor, nesse processo, é também o sujeito observador, aquele que, mesmo com propósito bem definido, deve estar atento à flexibilização de atividades, uma vez que o contexto pode modificar a prática. Engel (2000), ao discorrer sobre a pesquisa-ação, afirma que:

[...] Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto. Além de sua aplicação em ciências sociais e psicologia, a pesquisa-ação é, hoje, amplamente aplicada também na área do ensino. Nela, desenvolveu-se como resposta às necessidades de implementação da teoria educacional na prática da sala de aula. Antes disso, a teoria e a prática não eram percebidas como partes integrantes da vida profissional de um professor, e a pesquisa-ação começou a ser implementada com a intenção de ajudar aos professores na solução de seus problemas em sala de aula, envolvendo-os na pesquisa. Por exemplo, possibilitava avaliar

empiricamente o resultado de crenças e práticas em sala de aula. Neste sentido, este tipo de pesquisa é, sem dúvida, atrativa pelo fato de poder levar a um resultado específico imediato, no contexto do ensino-aprendizagem. Além disto, a pesquisa-ação em sala de aula também se revelou como um instrumento eficiente para o desenvolvimento profissional dos professores. (ENGEL, 2000, p.182-183).

É nesse sentido, que a pesquisa-ação atua como intervenção prática durante todo o desenvolvimento da proposta, assumindo assim o caráter intervencionista. Sendo ela extremamente eficaz quando se trata de sala de aula, uma vez que os sujeitos envolvidos atuaram para alcançar os objetivos.

O trabalho proposto aqui em torno da poesia de Conceição Evaristo já encaminha para a ideia de subjetividade, que, primeiro, é própria do gênero e que, diante do tema proposto, abre margem para reflexão que se organiza em torno da autora e da recepção do texto pelo leitor. Assim, fica inerente, dentro da proposta, a ideia da pesquisa qualitativa. Não houve mensuração, não houve dados estatísticos, não houve quantificação por nota ou qualquer coisa dessa natureza. A proposta se fez em torno da percepção de repensar e refletir sobre a posição social da mulher negra, de voltar-se para si e reavaliar ou até mesmo ressignificar, a fim de se posicionar na sociedade de forma atuante.

Incomodar, para em seguida, despertar e, conseqüentemente, gerar uma mudança de posicionamento diante desse universo discriminatório, que é o espaço social, é a grande impulsão para o desenvolvimento da pesquisa, isso é, um papel político. Os poemas de Conceição Evaristo foram o objeto de observação e transformação, a poesia desperta a sensibilidade e ser sensível a uma causa também é uma forma de militar em meio a uma sociedade excludente.

Para auxiliar nesse processo de sistematização da pesquisa, Cosson (2014) com sua sequência básica serviu como guia. A sequência básica proposta por Cosson, tão amplamente divulgada, organiza-se por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

3.1.1 Motivação

Motivar ou dar estímulo para a atividade que virá na sequência, preparando o ânimo para despertar, no mínimo, a curiosidade e poder, assim, abrir caminhos para a leitura do texto. A primeira etapa da sequência básica é de suma importância.

“Nesse sentido, cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir.”. (COSSON, 2018, p. 55).

Para que essa motivação ocorra e cumpra o seu papel, o tema do texto deve ser explorado, a fim de que se torne algo interessante e que, ao mesmo tempo se aproxime do leitor. Especificamente, em relação ao tema abordado nos textos que conduzem esse projeto, apresentar outros textos e de outros gêneros que possuam uma linguagem mais próxima do universo dos alunos.

Nessa proposta, para motivação, houve a audição e leitura do rap “Mulheres Negras” por Yazalú² (Luiza Yara Lopes Silva), música que se tornou um símbolo do feminismo negro no país. ³Essa letra abre um diálogo direto com os poemas de Conceição Evaristo, bem como com a própria escritora e sua atuação em defesa da mulher negra. Essa audição com mediação teve a duração de uma aula ou mais precisamente quarenta e cinco (45) minutos, que foram suficientes para despertar a leitura dos textos principais. De acordo com Cosson:

Há, entretanto, um cuidado que se deve tomar em relação às atividades integradas de leituras, escrita e oral como motivação. Por envolverem três momentos, eles tendem a se prolongar e o objetivo de motivar para a leitura literária pode se perder. O limite da motivação dentro de nossa proposta costuma ser de uma aula. Se ela necessitar de passar disso, não cumprirá seu papel dentro da sequência. (COSSON, 2018, p.57).

A letra da música provocou inquietações e a necessidade de diálogos ou de exposições de opiniões acerca dessas inquietações, diante disso, fez-se necessária a escuta a despeito de torná-la ainda mais reflexiva, de acordo com a proposta.

3.1.2 Introdução

Essa parte sequencial situa o aluno em relação ao autor e à obra. É uma espécie de apresentação, momento em que o professor se torna um cicerone e vai,

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6p9cthjjMa4>.

³ O rap “Mulheres Negras” – composta pelo Eduardo da Facção Central – serviu como uma espécie de bandeira musicada, trazendo em sua letra muitas pautas e reivindicações políticas, com uma interpretação emocionante feita por mulheres negras. DVD ao vivo-2012. <https://www.youtube.com/watch?v=6p9cthjjMa4>

através, de estratégias definidas, construir uma relação entre o autor, a obra e o leitor. Segundo Cosson, apesar de ser uma atividade aparentemente simples, requer alguns cuidados a seguir explicitados:

Um primeiro é que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos. Aliás não custa lembrar que a leitura não pretende reconstruir a intenção do autor ao escrever aquela obra, mas aquilo que está dito para o leitor. A biografia é um entre outros contextos que acompanham o texto. No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto. (COSSON, 2018, p. 60).

Um outro cuidado se refere à apresentação da obra. Justificar a escolha da obra, abrir um diálogo sobre ela com o propósito de despertar o interesse, deixar que os educandos a conheçam, como objeto físico. Caso o acesso seja por meio de cópias, apresentar o original.

Cosson (2018) enfatiza a importância de manuseio do livro ao dizer que: “a apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra.” (COSSON, 2018, p. 60). O professor deve considerar a leitura desses elementos de extrema importância, uma vez que auxiliam na interpretação da obra.

Em relação à Conceição Evaristo, é de suma importância situá-la no espaço-tempo de luta política em relação às questões étnico-raciais como também à construção de uma formação voltada para a mulher negra. Ou seja, há para se realçar na apresentação desta, sua luta por uma representação negra e feminina na literatura.

Para inserir a escritora na sala de aula e na vida dos estudantes, considerando que para muitos ou todos, ela ainda não seja conhecida, sua apresentação foi por meio de um vídeo documentário⁴.

⁴ Evaristo – Encontros de Interrogação (2015). Disponível em: <<https://www.itaucultural.org.br/conceicao-evaristo-encontros-de-interrogacao-2015>>.

E, por conseguinte, apresentamos a obra em que Conceição Evaristo estreia com escritora, *Cadernos Negros*⁵ e conversamos sobre a importância dessa obra para a literatura negra e brasileira.

Essa etapa também não deve se estender, pois a sua função é apenas apresentar de forma positiva a obra. Logo, cabe ao professor fazer uma seleção criteriosa dos elementos explorados. Observar-se-á a postura atuante da autora nas questões de gênero e étnico-raciais, bem como o ofício de escritora, os textos como espaço de atuação, mas sem desconsiderar a processo da escrita literária, o cuidado em fazer do texto um tempo-espaço de discussão desses aspectos já referenciados, mas não de qualquer jeito nem de qualquer forma.

3.1.3 Leitura

Como os textos trabalhados eram curtos, houve tempo suficiente para que a leitura fosse realizada em sala de aula. Antes, porém, da entrega dos poemas para a leitura individual, os alunos foram organizados em um círculo para que que enxergassem no outro, para que os olhares se cruzassem, no intuito de se reconhecerem no espaço da escola e na sociedade. Em seguida, texto em mãos, leitura silenciosa e provocações para discussão. Como exemplos, citamos: “Você já se sente representado pela voz dos poemas?” “Em algum momento, você já fez algumas dessas reflexões?” “Nos espaços coletivos como escolas e shoppings, você se sentiu inferiorizado de alguma forma ou já presenciou pessoas sendo? Explique!”. Após essa discussão, eles foram convidados a produzirem alguns versos que exteriorizassem os sentimentos despertados.

Cada poema foi lido e discutido tanto em relação aos aspectos estéticos quanto ao tema e à condição humanizadora da literatura - essa condição se vale das ideia de Candido (2017), e assume nesses textos, após a leitura, o despertar da empatia, do se colocar no lugar do outro e de também se enxergar nas palavras da escritora para se ressignificar no contexto social.

Cosson afirma que “a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista.”.

⁵ A partir de 1978, a produção literária afro-brasileira dinamizou-se bastante por conta da criação da série *Cadernos Negros*, que, publicando contos e poemas, tem se tornado o principal veículo de divulgação da escrita daqueles que resolvem colocar no papel suas experiências e visão de mundo.

(COSSON, 2018, p. 62). No entanto, ele nos alerta para que não transformemos esse acompanhamento em uma ação controlada. A função do professor é orientar a leitura, abrindo possibilidades para seu entendimento do texto, para a fruição da interpretação ou das possíveis interpretações. A proposta de leitura respalda cada texto explorado e suas nuances estéticas e interpretativas, desse modo, fez-se necessário algumas atividades orais e escritas direcionadas que possibilitaram a mediação explícita da professora. Para Cosson, “a leitura do texto literário, como já observamos antes, é uma experiência única e, como tal, não pode ser vivida vicariamente.” (COSSON, 2018, p 63).

3.1.4 Interpretação

Após a leitura de cada poema, iniciando pelo “Vozes-Mulheres”, que contextualiza o tempo histórico, reconstrói o sentido de pertença, a ancestralidade, a resistência e a luta incansável das mulheres negras de ontem e o grito de liberdade das mulheres negras de hoje. A proposta para esse momento foi a construção de uma compreensão coletiva acerca dessa historicidade e de como esses ecos chegaram à Conceição Evaristo, à Djamila Ribeiro, à Yzalur e tantas outras. Houve uma roda de discussão e de apresentação dessas novas expoentes.

Vozes-mulheres

A voz de minha bisavó
 ecoou criança
 nos porões do navio.
 ecoou lamentos
 de uma infância perdida.
 A voz de minha avó
 ecoou obediência
 aos brancos-donos de tudo.
 A voz de minha mãe
 ecoou baixinho revolta
 no fundo das cozinhas alheias
 debaixo das trouxas
 roupagens sujas dos brancos
 pelo caminho empoeirado

rumo à favela.
 A minha voz ainda
 ecoa versos perplexos
 com rimas de sangue
 e
 fome.
 A voz de minha filha
 recolhe todas as nossas vozes
 recolhe em si
 as vozes mudas caladas
 engasgadas nas gargantas.
 A voz de minha filha
 recolhe em si
 a fala e o ato.
 O ontem – o hoje – o agora.
 Na voz de minha filha
 se fará ouvir a ressonância
 o eco da vida-liberdade.

(EVARISTO, ano 2017, p.24)

O poema “Para a menina” trabalha explicitamente o sentido de instaurar uma retórica da resistência, dando especial atenção ao desmantelamento dos estereótipo da mulher negra no imaginário brasileiro, que não é diferente dos demais poemas, mas especificamente, nesse poema, a metaforização aparece em forma das tranças e o emaranhado de caminhos de luta e resistência. Ainda abrindo espaço para a verbalização dos sentimentos despertados pela leitura, as discussões permaneceram voltadas a desconstrução dos estereótipos impostos pelo branco. A proposta aqui foi a produção de autorretratos, nesses tempos, chamados de *selfies*. A partir das fotos, alguns versos foram construídos.

Para a menina
 Desmancho as tranças da menina
 e os meus dedos tremem

medos nos caminhos
repartidos de seus cabelos.

Lavo o corpo da menina
e as minhas mãos tropeçam
dores nas marcas-lembranças
de um chicote traiçoeiro.

Visto a menina
e aos meus olhos
a cor de sua veste
insiste e se confunde
com o sangue que escorre
do corpo-solo de um povo.

Sonho os dias da menina
e a vida surge grata
descruzando as tranças
e a veste surge farta
justa e definida
e o sangue se estanca
passeando tranqüilo
na veia de novos caminhos,
esperança.

(EVARISTO, ano 2017, p.36)

O poema “Eu-mulher”, não à toa, foi explorado por último, por mostrar a força motriz da mulher negra. O poder emanado através de um ventre que pariu a força da resistência negra. É a fêmea, a força, a mulher. Aqui as discussões abarcaram tanto as questões de gênero como as questões étnico-raciais. Espaço democrático para se discutir formas de visibilidade para a mulher negra. Considerando, aqui, mulheres que se destacam no cenário nacional e internacional. Alguns versos serão produzidos, a intenção é despertar a força através das palavras e, por conseguinte, da mudança de atitude, propósito também de todo o trabalho.

EU-MULHER

Uma gota de leite

me escorre entre os seios.
 Uma mancha de sangue
 me enfeita entre as pernas
 Meia palavra mordida
 me foge da boca.
 Vagos desejos insinuam esperanças.
 Eu-mulher em rios vermelhos
 inauguro a vida.
 Em baixa voz
 violento os tímpanos do mundo.
 Antevejo.
 Antecipo.
 Antes-vivo
 Antes - agora - o que há de vir.
 Eu fêmea-matriz.
 Eu força-motriz.
 Eu-mulher
 abrigo da semente
 moto-contínuo
 do mundo.

(EVARISTO, ano 2017, p.23)

Como o processo de letramento literário se organiza em etapas, considerando a sequência básica, é bom entender que não há que se evidenciar uma ou outra etapa como a mais importante, mas que se destacar a necessidade de seguir as etapas, sistematicamente. A interpretação, nesse contexto, trouxe um novo e importante elemento no processo: comunidade. Cosson afirma que: “a interpretação parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor leitor e comunidade.”. (COSSON, 2018, p. 64).

Nesse processo organizacional do letramento literário, Cosson divide a interpretação dois momentos: um interior e outro exterior.

O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra. Esse encontro é de caráter individual e compõe o núcleo de experiência da leitura literária tal como abordamos aqui. Ele não pode ser substituído por nenhum mecanismo pedagógico. [...] A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso por mais pessoal e íntimo que possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social. [...] o momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se

distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela. (COSSON, 2018, p. 65).

A importância desses dois momentos é indiscutível, sendo o primeiro mais despretensioso, uma vez que há uma certa liberdade do leitor, considera-se a experiência de leitura individual e a interpretação livre. Ainda segundo Cosson:

Em outras palavras, a motivação, a introdução e a leitura, como a definimos acima, são elementos de interferência da escola no letramento literário. Do mesmo modo, a história de leitor do aluno, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para que esse momento interno. A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social. (COSSON, 2018, p. 65).

Cosson (2018, p. 65) afirma que “o momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”, ou seja, compartilhando a interpretação feita individualmente e, por conseguinte, ampliando-a, esse momento, que é coletivo, proporciona a consciência coletiva. A ideia de que aquilo que ali foi dito e lido por alguém representa várias vozes dentro de um determinado contexto. E que a leitura, mesmo sendo um ato individual, no primeiro momento, deixa de sê-lo quando a compartilhamos com outros.

Para o professor, fica a responsabilidade de conduzir esse processo sem impor, sem demonstrar contrariedade aos possíveis sentidos compartilhados, orientando os participantes para que as experiências sejam de fato compartilhadas.

Para Cosson, “as atividades de interpretação, como a entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro”. (COSSON, 2018, p. 66). Há muitas possibilidades de registros da interpretação: exposições artísticas, feiras culturais, júri simulados etc. Ao registrar, o aluno produz reflexões sobre a obra e essas reflexões devem ser externalizadas.

O poema era objeto de estudo, e instrumento para que se possa refletir sobre a condição de ser mulher negra. O propósito, também, é fazer com que a identidade de mulher negra seja posta em reflexão e que, a partir desta reflexão, possa haver uma mudança de atitude diante das várias situações vivenciadas dentro e fora da escola. Para que os dois aspectos fossem amplamente construídos, a proposta de

produção foi a escrita de poemas, explorando os versos que criados ao trabalhar cada texto no momento da interpretação. Ao final do processo, houve um apanhado de versos para composição de poemas que exploraram essa temática, considerando as suas próprias experiências.

Espera-se que essa sistematização em torno do poema e da reflexão política gerada contribua para o letramento literário e que acabe por tornar a leitura de poemas ou de qualquer outro texto literário uma prática que amplie a visão de mundo dos alunos, que os torne mais inquietos, atuantes, curiosos, observadores, capazes de se expressarem através da escrita ou da oralidade – enfim, que os faça cientes do seu papel na sociedade e que consigam compreender a importância da leitura para a construção do conhecimento.

3.2 Contexto da pesquisa

Nosso projeto foi desenvolvido numa escola da rede estadual de ensino, localizada no bairro da Torre, na cidade de João Pessoa, Paraíba a capital do estado, fundada em 1585. É a maior cidade do estado, com uma população estimada de 800.323 habitantes (2018). Sua área metropolitana compreende oito outras cidades satélites (Bayeux, Cabedelo, Conde, Lucena, Santa Rita e outras), totalizando 1.223.000 habitantes⁶.

No intuito de levar a todos o conhecimento para o desenvolvimento da comunidade escolar do Bairro da Torre, a SEE criou um anexo à Escola Estadual Pe. Hildon Bandeira para atender a demanda de matrícula da localidade. Então, já no primeiro ano, este espaço ampliado superou a expectativa de procura, o que ficou claro a necessidade de construir uma escola independente. E assim foi feito.

No ano de 1984, através do decreto de Nº. 10.210, em 26 de abril passou a ser chamada de Escola João José da Costa em homenagem ao então Professor João José da Costa, sob a Administração da Prof^a. Everalda Paredes de Lima, no governo do Professor Tarcísio de Miranda Burity, tendo como Secretária da educação a Professora Giselda Navarro Dutra. E assim deu-se o seu reconhecimento pelo

⁶ Disponível em: <http://www.jornaldaparaiba.com.br/vida_urbana/regiao-metropolitana-de-joao-pessoa-atinge-126-milhao-de-habitantes-diz-ibge.html>.

Conselho Estadual de Educação em 13 de fevereiro de 2003, através da resolução de No 020/2003.

A escola localiza-se até hoje no bairro Torre, uma localidade formada por residências familiares, lojas comerciais e outros. Portanto, com características peculiares ao local e um potencial econômico considerado razoável, mas observam-se alguns fenômenos que favorecem o surgimento de uma população carente, e com sérios problemas sociais, dentre eles a prostituição, a droga, a violência, dentre outros.

A instituição atende a estudantes da comunidade local e de bairros vizinhos. Os estudantes oriundos destes locais, os quais constituem o corpo discente provêm de famílias de baixo poder sócio-econômico-cultural. - Estas localidades são caracterizadas como áreas carentes de opções de lazer e cultura.

De acordo com o Projeto Político e Pedagógico (2017, p. 11), o corpo discente é constituído principalmente por pessoas do sexo feminino, apesar de uma proporção modesta, 56% feminino e 46% masculino. No Ensino Fundamental regular: as idades variam de 09 a 17 anos, sendo que aproximadamente 70% destes têm entre 10 e 12 anos, evidenciando o fato de que as maiores dos estudantes está na idade adequada às séries cursadas. Dos alunos pesquisados, 73% moram com pai e mãe e 23% apenas com a mãe.

Os alunos são de origem predominantemente urbana, 77,4% e a maioria dos pais e mães desempenha atividades profissionais também no setor urbano, principalmente comércio, indústria e atividades autônomas não especificadas.

Segundo dados da secretaria da escola, a instituição conta com cerca de 381 matrículas ativas no primeiro semestre do ano de 2019, 157 alunos matriculados no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e 224 alunos no Ensino Médio regular. De acordo com o PPP (2017, p. 21), esses alunos residem no bairro da Torre, onde a escola está localizada, como também nos bairros circunvizinhos, apresentam diferentes condições socioeconômicas, apesar de a maioria pertencer a famílias de baixa-renda que sobrevivem do serviço público, de negócios próprios, entre outros, e que são beneficiárias do programa Bolsa Família do Governo Federal. Essa realidade, bastante conhecida pela pesquisadora, que também é professora da turma na qual o projeto foi desenvolvido, torna-se um obstáculo que precisa ser duramente enfrentado no cotidiano da sala de aula, pois não são apenas as condições financeiras dos alunos que acabam por influenciar negativamente o processo de ensino-aprendizagem de

modo geral, mas em especial relacionado à leitura e à compreensão de textos, como também os problemas familiares, emocionais, de ordem afetiva, psicológica, e até mesmo cognitiva, que eles trazem consigo.

A presença desses problemas leva-nos à descrição dos recursos humanos disponíveis na escola, que infelizmente não conta com profissionais especializados em lidar com essas questões, de modo que cabe aos professores, gestores, coordenadores, inspetores e demais funcionários o papel de mediação de conflitos. Fora esses aspectos, a escola conta com a formação de uma equipe pedagógica que apresenta coordenação e supervisão, além do corpo docente, constituído por vinte e um professores atuantes no Ensino Fundamental, anos finais e Ensino Médio.

Além desses profissionais que constituem a equipe pedagógica, existem aqueles que prestam apoio administrativo, dentre os quais estão auxiliares de serviços gerais, funcionários da secretaria, inspetores de alunos, vigilantes, merendeiras, etc. Todos os funcionários estão sob a liderança, organização e supervisão da equipe de gestão, formada atualmente por quatro educadores.

No que diz respeito à sua estrutura física, hoje em dia a escola apresenta, de modo geral, os seguintes espaços: 8 salas de aula no total, em funcionamento; banheiros, sendo um adaptado a deficientes físicos; sala de leitura; sala de professores; secretaria; direção; cozinha; despensa e quadra externa coberta. O prédio da escola está em reforma para organização melhor dos espaços.

Assim, a pesquisa foi desenvolvida em nosso ambiente de trabalho e durante o processo de ensino-aprendizagem ocorrido em sala de aula, de forma que, além da própria pesquisadora, os sujeitos-participantes da pesquisa somem em torno de 34 alunos pertencentes a uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, com idades estimadas entre 13 e 16 anos, dos quais a pesquisadora é professora, como já afirmamos, ministrando a disciplina de Língua Portuguesa.

Para finalizar, devemos ressaltar que, como vimos, o foco da pesquisa está voltado para o processo do despertar da consciência crítica dos alunos em relação à identidade negra e feminina, através da poesia da escritora Conceição Evaristo. Ainda, os resultados obtidos com a realização da proposta de intervenção foram disponibilizados à escola e aos sujeitos que participaram dessa pesquisa, uma vez que seu verdadeiro objetivo é contribuir para o processo de ensino-aprendizagem na escola pública de modo geral, atingindo aos demais alunos que apresentam dificuldades de auto reconhecimento e leitura.

3.3 Primeiros passos: análise das impressões iniciais

3.3.1 Primeiro momento: conhecendo a proposta

Na primeira atividade, objetivou-se apresentar aos estudantes todo o processo de construção da nossa proposta, a compreensão da necessidade da participação efetiva de todos para o sucesso das atividades organizadas com o propósito de explorar o conhecimento que já possuem e ampliá-lo. Uma das inquietações era proporcionar atividades que despertassem o interesse nas aulas, a satisfação de estar ali em conjunto, pensando, discutindo, encantando-se com o processo de descoberta de novas formas de pensar e de agir mediante as reflexões propostas. O objetivo também era tornar conhecido o encaminhamento das atividades, desde a atividade inicial até a última etapa; todo o caminho a ser percorrido; o que se pretendia no final do processo, tanto em relação ao gênero a ser trabalhado como também às questões temáticas propostas pela obra a ser estudada e à autora em questão. Após a apresentação do projeto e o detalhamento das atividades, os estudantes ficaram à vontade para fazerem perguntas sobre o que havia sido exposto: “As atividades valerão notas?” “O que é gênero?”; “Que relação há entre racismo e Língua Portuguesa?”; “A poesia não trata apenas de amor? A gente vai ter aula em outro lugar?”. Fomos em seguida para o registro dos alunos participantes e leitura e assinatura do termo de compromisso. Para essa apresentação, foi selecionada uma aula de quarenta e cinco (45) minutos.

3.3.2 Segundo momento: diagnose

Nessa atividade, duas aulas de quarenta e cinco (45) minutos foram suficientes para despertar a reflexão sobre as problemáticas de raça, classe e gênero que aparecem nos poemas de Conceição Evaristo, objeto de nosso estudo. Para execução dessa etapa, foram oferecidos aos alunos textos previamente selecionados, dos mais variados gêneros, mas que, de alguma forma, explorassem esses conteúdos. A intenção era estimular a participação, uma vez que, ao proporcionar essas leituras, abriu-se questionamentos diversos por parte dos alunos. Trabalhamos

com: notícias impressas e *onlines*, reportagens, *stickers* (figurinhas), músicas, memes, propagandas; por cerca de quarenta (40) minutos, os alunos exploraram esses textos.

O objetivo dessa atividade era ter noção da consciência étnica-social dos estudantes. Após a seleção, houve uma separação da turma em grupos cada um com os subtemas explorados: racismo, machismo, misoginia, feminismo. Houve muita dificuldade para entender como classificar cada situação exposta. Diante dessa primeira atividade, seguiu-se a etapa de discussões internas a despeito da compreensão do grupo sobre os subtemas (racismo, machismo, misoginia, feminismo), portanto 4 (quatro) grupos foram formados. As discussões internas eram livres sem, nesse momento, haver mediação.

Após vinte (20) minutos de conversa, fomos para a etapa de socialização das reflexões em torno dos subtemas, desta vez, com toda a classe, que durou cerca de trinta (30) minutos. O que se seguiu foi exatamente o esperado, muitos depoimentos de desconhecimentos conceituais, mas, ao mesmo tempo, relatos de situações vivenciadas que serviram de exemplificações e de construção das ideias em torno dos subtemas. Foi um momento bem revelador e produtivo; muitos sentiram a necessidade de expor experiências pessoais que foram acolhidas pelo grupo.

3.3.3 Terceiro momento: É poesia que se diz?

Passada a etapa de apresentação dos subtemas a serem desenvolvidos, entramos na seara do gênero literário. A proposta inicial era saber o quanto de informação os estudantes tinham apreendido sobre a literatura, e se a poesia se apresentava como um texto de relevância nas aulas de língua Portuguesa. Foram quarenta e cinco (45) minutos para realização dessa atividade, que abarcou a resolução e discussão das questões. Antes de qualquer atividade específica sobre a poesia, houve uma sondagem escrita sobre leitura literária. Aos alunos, foram disponibilizadas cinco (5) questões a respeito da compreensão do texto literário, que são as seguintes: 1ª) O que você entende por literatura? 2ª) Dos textos que você lê costumeiramente na escola, quais você considera literatura? 3ª) Quantos livros de literatura você já leu? 4ª) O que é poesia? 5ª) Você já leu algum livro de poesia?

Após essa atividade, seguimos com a socialização das respostas. Fizemos um grande círculo, e, com muita atenção, fomos listando as respostas mais contundentes sobre a literatura e a poesia, a ideia conceitual, depois partimos para a vivência do texto literário dentro e fora da escola.

Observou-se uma heterogeneidade nas respostas, muitos compreendiam a importância da leitura para a formação escolar, mas, ao mesmo tempo que tinham essa “consciência”, não tratavam a leitura como fundamental para a sua formação, diziam ser vencidos pela preguiça, ou estarem mais interessados na leitura fragmentada das redes sociais. Outros liam por obrigatoriedade, mas a leitura dos textos expositivos dos livros didáticos - uma parcela bem significativa no universo de alunos que estavam naquele momento - disse nunca ter lido um livro na íntegra, especificamente, dos vinte e sete (27) alunos, apenas três relataram a leitura de um livro completo e em outro momento escolar.

O diário de um banana e um dos livros da saga *Harry Potter* foram os livros citados. Quanto à poesia, lembraram-se de textos avulsos que estão no livro didático, no capítulo que trata desse gênero, e nas aulas e provas que o exploraram. Alguns relacionaram a poesia à rima apenas e se referiam ao gênero com pouco ou nenhum interesse. Um deles disse achar bonito quando a professora recitava alguns poemas que havia decorado, ou, quando lia – nas palavras dele – de forma diferente. Outros afirmavam categoricamente que apreciavam as histórias de aventura como as que tinham lido no livro didático: um fragmento da história de *Robison Crusoé* ou o conto policial *Sherlock Holmes: A faixa Amarela*.

Observou-se, portanto, que há um interesse pelos textos literários, uma fase embrionária, embora que tardia, uma vez que aqui se trata de uma turma de nono ano do ensino fundamental. Percebeu-se que há uma compreensão do que é um texto de ficção; da relevância da narrativa nesse processo escolar - esses como aspectos positivos – mas, concomitantemente, percebe-se o lugar secundário dado à poesia; o pouco espaço nas aulas de língua Portuguesa destinados à leitura; a necessidade urgente de se mudar o trato com o texto literário nas aulas; de se criar estratégias para despertar o interesse pela leitura de modo geral.

Esse momento foi de extrema necessidade para traçar estratégias ou realinhar algumas que já haviam sido pensadas anteriormente, e para avaliar o trabalho enquanto professores de Língua Portuguesa, especificamente, nesta turma.

O quanto se contribui para os aspectos positivos e negativos expostos aqui. Compreender a necessidade de rever ações com vistas a reorganizar a atuação profissional e a eficácia do ensino da Língua Portuguesa, considerando também a Literatura e o seu poder estético e libertador.

3.3.4 Quarto momento: Revisitando a poesia

Compreendendo que o nosso objeto de estudo era a poesia, esse momento foi destinado à leitura desprestenciosa de inúmeros textos e poetas escolhidos. Aos alunos foram oferecidos textos de Luiz Vaz de Camões, Augusto dos Anjos, Carlos Drummond de Andrade, Mário Quintana, Cecília Meireles, Manoel de Barros, Sérgio de Castro Pinto, Ricardo Aleixo e Conceição Evaristo. Não havia uma temática específica, havia a preocupação de envolver os alunos no universo da poesia, apresentando estilos e temáticas diferentes. Após a leitura, abrimos um espaço para a apresentação dos textos: os alunos fizeram a leitura em voz alta do texto escolhido e expuseram as suas impressões. Depois dessa etapa, voltamos ao livro didático, fizemos um apanhado dos poemas que aparecem no livro. Para concluir, visitamos a pequena biblioteca da escola, que está mais para uma sala de leitura, a fim de garimpar livros especificamente de poesia.

Encontramos algumas antologias dos autores mais conhecidos, como Carlos Drummond de Andrade, o livro de Augusto dos Anjos, *Eu e outras poesias*, inclusive muitos exemplares. Não havia livros de escritores negros, como Ricardo Aleixo e Conceição Evaristo. Já na sala de aula, fomos abordando os elementos composicionais do poema: versos, estrofe, rima, figuras de linguagem e, para finalizar a atividade e abrir espaço para a temática, os alunos ouviram e acompanharam a leitura do *rap* - expressão que provém da língua inglesa, com o sentido de *Rhythm And Poetry* – traduzindo, ritmo e poesia. Esse estilo é assim denominado porque mescla um ritmo intenso com rimas poéticas, integrando o cenário cultural conhecido como Hip Hop – ouvimos o rap “Mulheres Negras” de Yazalú (Luiza Yara Lopes Silva), que possibilitou discussões sobre o tema proposto. E encontram algumas semelhanças entre o *rap* e a poesia, que seria conteúdo para um novo texto dissertativo, não este. Essa sequência de ações para revisitar o gênero foi feita em duas aulas de quarenta e cinco (45) minutos cada uma.

Houve nessa atividade uma produtiva interação dos alunos com o gênero, podendo perceber, muitas vezes, o deslumbramento de alguns com textos que já haviam até lido, como aqueles poemas que estavam no livro didático, mas não como texto e sim, como pretextos para outras atividades. A surpresa que tiveram foi a relação entre poesia e *rap*, o que os aproximou ainda mais desse universo versificado.

4 Conhecendo Conceição Evaristo e os seus poemas a partir da interseccionalidade

3.4.1 Primeiro momento: Conceição Evaristo

Antes de qualquer palavra a respeito de Conceição Evaristo, iniciamos esse momento nos encaminhando para a sala de recursos midiáticos. Lá, os alunos assistiram a alguns vídeos, entrevistas realizadas, notícias veiculadas sobre a atuação da autora, depoimentos de pessoas acerca da escrita da autora. Foi o momento de apresentação. Após a exibição do vídeo *Conceição Evaristo – Encontros de Interrogação* (2015) ⁷, abrimos um debate sobre a atuação literária da autora e o seu ativismo.

A classe, em sua totalidade, desconhecia a autora, e ainda mais sua obra e a sua importância dentro da literatura negro-brasileira. Encantaram-se com a figura, a voz doce e o olhar terno da autora e a forma de contar a sua própria história. Acataram com uma atenção bem significativa as informações que foram surgindo e aquelas trazidas pelos vídeos. Eles puderam manusear livros da autora oferecidos durante a aula: *Poncia Vicencio* (2003), *Becos da memória* (2006), *Poemas da recordação e outros movimentos* (2008), *Insubmissas lágrimas de mulher* (2011), *Olhos d'água* (2014), *Histórias de Leves Enganos e Parecenças* (2016).

Separamos um tempo da aula para a leitura de alguns dos textos dos livros oferecidos, após terem folheados, dois textos foram socializados: o conto *Olhos d'água* (*Olhos d'água*, p. 15-19) e o poema *Meu Rosário* (*Poemas de recordação e outros movimentos*, p. 16-17), que foram lidos pela aluna M. E. A. C. de M. A intenção era entrar em contato com a escrita de Conceição Evaristo. Para finalizar o momento, ouvimos e vimos o poema *Vozes-mulheres Ocupação* Conceição Evaristo (2017) – Teaser⁸. Essa atividade durou duas aulas de quarenta e cinco minutos cada uma.

3.4.2 Segundo momento: poemas e vozes

Depois de conhecido ou reconhecido o gênero literário, depois de serem apresentados à Conceição Evaristo, passamos para a etapa de apresentação dos

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dHAaZQPIF8I>

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5QBXp-MqF18>

poemas escolhidos. Para essa atividade, também foram selecionadas três aulas de quarenta e cinco minutos (45) cada uma. A princípio, resgatamos as informações da aula anterior sobre a autora e situamos nos três textos em questão. Organizados em círculo, fizemos a leitura silenciosa do poema: “Eu-mulher”. Após a leitura silenciosa, o texto foi lido em voz alta por uma das alunas, seguido à leitura, criamos um momento de partilha dela, com a dinâmica da teia, que nos fez estar em círculos para a reflexão de cada verso: um rolo de cordão foi lançado aleatoriamente a um integrante do círculo com o texto em mãos, cada aluno lia em voz alta um verso do poema que lhe parecia mais tocante, ao final, a teia construída nos remeteu ao entrelaçamento das palavras para composição de uma unidade, texto. Ainda metaforizando a teia, nos remetemos à temática do texto, cortando as linhas que nos prendiam, trouxemos a ideia do uso da palavra para expressar livremente as nossas ideias e ideais.

Discutimos sobre o fazer poético de Conceição Evaristo na composição desse poema, tanto em relação à liberdade de escrita do texto quanto à liberdade de pôr em palavras as amarras sociais as quais as mulheres, e, especificamente as mulheres negras, foram submetidas. Para cada verso lido, uma reflexão. Na primeira leitura não houve grandes avanços, os versos praticamente eram repetidos sem que houvesse interpretações. Com intervenções mais incisivas, os alunos começaram a ler com mais interesse e apareceram alguns elementos que foram se articulando e de certa forma elucidando as ideias apresentadas. Expressões como: força, vida, sangue, baixa voz e outras foram ganhando sentidos. Ao final, pudemos verificar que há no poema a voz de uma mulher que reconhece a sua importância: ela é a força que move o mundo, aquela que gera a vida, é a semente, é o sangue, embora o mundo ainda se mostre masculino, e, portanto, a vida é inaugurada em baixa voz, ou seja, ainda no medo e na submissão. O mundo não está preparado para ela, para o que a mulher tem a dizer, e dessa forma, há a necessidade de quebrar essas amarras, de se impor.

O que se apresentou no final dessa etapa foi um deslumbramento, de descobertas e de constatações. As meninas foram tocadas pela força que o poema despertava, entraram no processo de autoafirmação, foram relatos como: “Não achava que algumas atitudes minhas eram racistas, agora compreendo que são.”; “Sempre zoava dos cabelos das minhas amigas.”; “Algumas atitudes nossa já são tão banalizadas que não a vemos como racistas.”; “Antes eu achava legal ser cantada, mesmo que com palavras não tão bonitas, hoje compreendo que são manifestações machistas.”; “minha mãe já foi rejeitada no trabalho porque é gorda”; enquanto os

meninos se sensibilizaram com as mulheres ao perceberem que reproduziam, muitas vezes, o papel masculino de opressor, expuseram falas como: “Depois dessas aulas, consigo imaginar como se sente uma menina diante de piadinhas machistas e racistas.” “Quantas vezes vi minha mãe ser ofendida pelo meu padrasto, e quantas vezes vi ela aceitar essas humilhações.”; “Mulher sofre mesmo.”. Houve também alguns que ignoraram todo o processo, dando a ele pouco ou nenhum valor, como os que disseram: “Isso tudo é frescura!”; “Mulher feia tem que ficar em casa pra não ofender ninguém.”; “Além de feia, fedorenta e preta.”. Essas falas foram motivo para calorosas discussões. Muitos se posicionaram e enfrentaram as falas preconceituosas, com colocações firmes e até pautadas no tom de revolta e de indignação.

Passamos ao poema seguinte: “Para Menina”. Nesse poema, a questão étnica aparece com muita força, e, para que a condução do trabalho despertasse o sentimento de pertença, selecionamos várias imagens de meninas, mulheres e homens negros com estilos diferentes de cabelos. Essas imagens foram sequenciadas, postas em slides e apresentadas. Havia cortes e penteados dos mais diversos tipos, mas todos retratavam uma identidade própria, uma singularidade. A cada imagem um ou outro comentário surgia, às vezes, exaltando essa singularidade positivamente, outras vezes de forma depreciativa. Concluído a apresentação, em círculo fomos para a leitura do poema “Para Menina”, verso por verso, bem lido e bem articulado fomos traçando caminhos de relações entre as imagens vistas e as palavras expostas no poema.

De estrofe a estrofe, fomos parando para reflexões, antes, porém, nos atentamos para a dedicatória do poema: “Para todas as meninas e meninos de cabelos trançados ou sem tranças”. Quem seriam essas meninas e esses meninos? Essa foi a primeira das inquietações que o poema nos despertou. Um dos alunos disse que esses de cabelos trançados seriam aqueles que não modificaram os cabelos, de alguma forma, ou seja, os que assumiram as suas raízes, as do cabelo e as de suas origens. E os sem tranças seriam aqueles que ainda não haviam construído sua identidade e tomavam de empréstimo as de outrem. Mas, que não podiam ser desprezados por isso, afinal havia um padrão de beleza imposto que pressionava a todos.

Uma das alunas levantou a hipótese contrária, referia-se aos sem tranças como aqueles que assumiram a sua cabeleira como forma de se libertar das opressões

impostas à imagem do negro e da negra, aquietando seus fios, disciplinando suas madeixas e seu comportamento, que com as tranças parecia mais contido. Discussão frutífera, que abriu caminhos para a temática. Percebemos que da atividade direcionada ao primeiro poema à atividade do segundo poema houve uma participação mais significativa, um nível de consciência étnica em ascensão. As intervenções dos alunos durante a leitura dos versos foram mais espontâneas.

Seguindo a leitura, a cada estrofe foram abertas discussões que resultaram numa compreensão mais ampla da relação do eu poético com a menina que foi acontecendo com as lembranças dos fatos históricos, expressões como “medos dos caminhos”; “chicote traiçoeiro”; “sangue que escorre” trazem à memória o tempo da escravização. Há dois momentos bem nítidos no poema, o agora, momento em que a menina é penteada, e o ontem, que surge a partir da memória histórica do eu poético.

Essa observação aparece depois de algumas leituras a mais da primeira estrofe. Muitos alunos compreenderam essa construção. Seguimos a leitura, que vai ratificando esses dois espaços-tempos, o jogo de palavras e as cores: o vestido vermelho da menina faz referência ao sangue derramado pelas mortes e açoites. O eu poético vai divagando, o passado se sobrepõe ao presente até a última estrofe, onde há uma retomada do presente que vem com um olhar de sonho e esperança. Vislumbra-se um novo tempo, o tempo da esperança, o poema não se constrói apenas com o olhar no passado, vai além desse contexto e sugere que, no presente, há esperança, a qual possivelmente está relacionada à vida das negras e dos negros, bem como à vida da menina do poema que pode ser melhor do que a de seus antepassados.

Ao concluirmos a leitura e as discussões sobre esse poema, os alunos fizeram algumas ponderações: se realizassem uma leitura sem esse cuidado, jamais compreenderiam o sentido do poema; o quanto de história aparece no texto, que pouco se levaria em conta caso não houvesse a intervenção da professora no processo de leitura; das ideias iniciais que estavam apenas no campo da natureza estética, mas que foi se aprofundando verso após verso; da importância do texto literário para a compreensão dos aspectos humanos; do quanto a poesia pode despertar sentimentos e inquietudes.

Traçando um roteiro de apresentação, percebemos que o primeiro poema, ‘Eu-mulher’ traz a representatividade de gênero, seguido por “Para menina”, que entra na questão étnica, essas questões se fundem no poema “Vozes-mulheres” e ainda

amplia para a questão de classe. O que nos mostra que podemos e devemos compreendê-lo à luz da Interseccionalidade. Conceição Evaristo evoca nos seus textos uma voz que denuncia a opressão de gênero, a opressão de raça e a opressão de classe, que não aparece isoladamente: uma é reflexo da outra.

Para trabalhar o poema “Vozes-mulheres”, revisitamos as impressões dos poemas antes trabalhados. Em seguida, nos deslocamos a sala de vídeo para assistirmos ao documentário *Meu nome agora é Elza Soares*⁹, que traça uma narrativa biográfica que, na visão da diretora, Elizabeth Martins Campos, confunde-se com a do povo brasileiro. Elza sofreu preconceito por ser mulher, negra e pobre: gênero, raça e classe. O documentário abriu o caminho para a compreensão da interdependência das relações sociais, que é também um dos objetivos desse trabalho.

Após a exibição do documentário, na verdade, de trechos selecionados, voltamos à sala de aula e, em disposição circular, fizemos a leitura do poema “Vozes-mulheres”. Todos perceberam a similaridade desse poema com o poema “Para Menina”: a ancestralidade, a escravidão, e, por fim, a esperança que também aparece na última estrofe. Mas, alertaram também para a relação dos poemas com a história de Elza Soares, e, portanto, com a representatividade coletiva. Elza Soares e as vozes dos poemas lidos são as vozes de um povo negro, oprimido, coisificado, animalizado pelos “brancos-donos de tudo”.

Observaram que são as mulheres porta-vozes desse grito de oprimido, as vozes do poema são de uma filha que representa os dias atuais e de uma bisavó que testemunha a escravidão. Atentos à leitura das estrofes e construídas pontes entre o poema, correlacionaram a história de Elza Soares à própria história de Conceição Evaristo.

Um dos alunos disse ter ouvido da sua avó várias narrativas antigas que retratavam os sofrimentos dos seus antepassados, construindo, portanto, uma identificação entre elas. Os alunos identificaram uma linha do tempo no poema representada pela bisavó nos porões dos navios negreiros, pela avó no período da escravidão, pela mãe favelada e lavadeira de roupas e pela filha que representaria, nesse contexto, a liberdade de toda uma existência. Muitas e muitos se identificaram com o papel da filha e se descobriram na obrigação de lutar pelo seu espaço.

⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yees9g4NFD4>>.

Entramos nas discussões referentes ao movimento negro, à política de cotas, ao racismo estrutural, ao embraquecimento de Machado de Assis, entre outras questões que acabaram por proporcionar uma reflexão extremamente pertinente. Quando discutimos a política de cotas, assistimos ao vídeo de Agnes Nunes da música *Cota não é esmola*¹⁰. Foi um momento de extrema emoção, muitas meninas visivelmente emocionadas. Terminamos com a leitura dos poemas, que inicialmente foi programado para três (03) aulas cada uma de quarenta e cinco (45) minutos, mas que na verdade, se estendeu para quatro (04) aulas.

3.5 Trabalhando a interseccionalidade em outras linguagens

Para nos apropriarmos da ideia de intersecção entre gênero, raça e classe e de como esta tem impacto na afirmação identitária do sujeito, além de nos remetermos aos textos de Conceição Evaristo como terreno fértil para compreensão dessa relação, buscamos outras linguagens que se configuraram no espaço a mais para entender essa inseparabilidade entre gênero, raça e classe. O documentário sobre a vida de Elza Soares, *Meu nome agora é Elza Soares*, mulher negra pobre, periférica serviu para aproximar os alunos da interrelação existente entre o gênero, a raça e a classe e que colocam as mulheres negras mais expostas e vulneráveis. O depoimento de uma mulher negra é legítimo para assegurar com propriedade todas as situações de opressão vivenciadas ao longo da sua existência. Ridicularizada por ser pobre e negra, foi alvo de chacota ao se apresentar ainda criança no programa de calouros. Ao ser perguntada pelo apresentador de onde tinha vindo, respondeu: “Vim do planeta fome.” Forçada a casar aos 12 anos de idade, mãe aos 13, viveu o luto com a perda de dois dos seus filhos e do marido. Foi vítima de violência doméstica, sofreu com a execração pública ao se relacionar com um homem casado. Somando a si todas as dificuldades de ser mulher, pobre e negra conseguiu ainda com todas as impossibilidades ser um ícone da música e uma representação viva da luta das mulheres negras ao ser vista, ouvida e admirada.

Com a mesma intenção, Conceição Evaristo é apresentada. O videodocumentário traz o olhar da própria autora sobre a sua vida, deixando notória a

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A_hgFZEKYPM>.

relação entre gênero, raça e classe. Filha de uma empregada doméstica, negra e pobre, viveu as agruras de estar a serviço da casa grande, fadada a repetir a vida exemplar da mãe, também assumindo o papel de serviçal. Interessava-se por livros e esse hábito passa a ser a sua forma de agir politicamente, conclui os estudos, torna-se escritora e porta voz da mulher negras.

O rap *Mulheres Negras*, de Yzalaú, é um texto que sugere uma reflexão sobre ser mulher e negra no universo de supremacia branca. Traça uma linha de opressão desde a escravidão até as manifestações racistas nos dias atuais. Evidenciam a figura da mulher negra nessa sociedade excludente, onde estão imbricados racismo, capitalismo e heteropatriarcado (sistema político, no qual a heterossexualidade cisgênero masculina tem supremacia sobre as demais formas de identidade de gênero e outras orientações sexuais) e expõem as articulações decorrentes deste que colocam as mulheres negras mais expostas e vulneráveis. Ambos fazem uma reflexão sobre a definição de raça como uma construção social, alertam para existência de um sistema de hierarquização social que se utiliza de padrões biológicos para marcar diferenças e desigualdades entre grupos, legitimada pela ideologia racista que estabeleceu a inferioridade da etnia negra.

É possível analisar, desse modo, que a interseccionalidade “traduz as várias formas como raça e gênero interagem para moldar as múltiplas dimensões das experiências” das mulheres negras, conforme esclarece Crenshaw (2002, p. 177). Assim, compreende-se a utilização do termo para analisar a complexidade da vivência cotidiana, onde diferentes grupos existem, articulam-se e empreendem mobilizações por melhores condições. Tais lutas não isolam qualquer um dos fatores que atuam na vida dos sujeitos, seja cor, etnia, gênero, classe social, idade e sexo.

3.6 Registro e Culminância

3.6.1 Registro

Após todo o processo de ampliação do conhecimento sobre o gênero poesia, sobre a temática abordada nos poemas trabalhados, ou seja, após o processo de atividades elaborado para permitir a acomodação do conhecimento acerca do gênero e do tema, seguimos para a etapa de a construção. Os alunos foram convidados a partir de toda discussão realizada, após o trabalho como os poemas de Conceição Evaristo, escolhesse um deles para nortear a sua produção. Receberam os três

poemas impressos: “Eu-mulher”, “Para Menina” e “Vozes-mulheres” e as orientações de produção por escrito, que constavam com os seguintes direcionamentos: ter um objetivo em mente; expressar o tema; fugir de clichês; estimular os sentidos; usar figuras de linguagem, que exploramos nos poemas lidos em sala de aula: metáforas, antíteses, paradoxos. O reconhecimento da sua própria identidade serviu de pano de fundo para construção da liberdade do agir e do pensar em se tratando da identidade negra em revisitação ou até mesmo em construção.

Como possibilitar aos alunos o desprendimento de produzir versos a partir de uma subjetividade, mas agora se faria com uma compreensão mais vasta sobre estarem inserido numa sociedade racista, não mais a compreendendo como espaço-tempo para manifestações episódicas de racismo, mas como um racismo que se apresenta de forma estrutural.

Estabelecemos duas aulas de quarenta e cinco (45) minutos, somando-se noventa (90) minutos para produção e refacção do texto. Antes, porém, para despertar a criatividade aliada à sensibilidade, ambientamos a sala de aula como espaço de leitura e produção. No espaço da sala de aula, foram disponibilizados livros, revistas, textos avulsos, imagens projetadas de mulheres negras que têm representatividade no cenário nacional e internacional em diversos campos de atuação (Conceição Evaristo, Elza Soares, Rihanna, Beyonce, Thais Araújo, Djamila Ribeiro, Angela Davis, Karol Conka, Iza). Retomamos à leitura dos três poemas de Conceição Evaristo: “Eu-mulher”, “Para Menina” e “Vozes-mulheres”, em seguida, com as cadeiras dispostas em círculo, os alunos foram convidados a produzirem seus textos em versos.

Vale ressaltar que não tínhamos a pretensão de escolher o melhor texto, a pretensão era a produção livre de versos, a construção de um olhar não preconceituoso para com o gênero poema, tão pouco abordado nas aulas de língua portuguesa como também a não aceitação de padrões estéticos impostos por uma sociedade racista. A compreensão de que o conhecimento literário é libertador e que por meio de experiências de leitura podemos reorganizar conceitos, visitar ideias e repensar ações e atitudes. Mesmo com a intenção de que houvesse a participação efetiva de todos os alunos, e que assim ocorreu, analisamos para reflexão neste trabalho quatro poemas que abordaram com mais propriedade a interrelação: gênero, raça e classe.

Da produção de texto participaram vinte (20) alunos, os que estiveram na escola nesse dia. Como o tema para a produção tratava da mulher negra, escolhemos para analisar três poemas de autoria feminina que se destacaram por abordar de alguma forma a Interseccionalidade e um texto de autoria masculina para compreender a visão do homem, após toda reflexão proposta. Para a não exposição dos autores do texto, eles serão identificados pelas iniciais do seu nome e sobrenome.

Aos textos produzidos, não houve uma intervenção a despeito dos recursos linguísticos, desde que não houvesse prejuízo para o entendimento dos versos. E, também não se seguiu o padrão de elaboração de poemas, os alunos tiveram a liberdade para a composição do poema sem a rigidez estrutural do gênero, embora se exigiu a produção de versos.

Vale lembrar que aos alunos foram apresentados poemas de diferentes temas e autorias, dos poetas clássicos aos contemporâneos, essa atividade possibilitou uma visão mais ampla sobre o fazer poético, muito embora não tínhamos entrado no campo das análises composicionais. Esse repertório de poemas apresentados serviu para compreender também o jogo de sentidos provocados pelo uso das palavras e a construção de sentidos que se provoca ao se fazer leituras, e que se estabelece, nesse movimento, a produção de conhecimento. A leitura de textos literários estimula uma relação estreita entre leitura e escrita.

Para Cosson (2014),

O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no conhecimento que ilumina e não na escuridão da ignorância. (COSSON, 2014, p. 29).

Apoiado nas palavras de Cosson (2014), a leitura dos poemas de Conceição Evaristo como os demais textos explorados e a produção dos poemas pelos alunos, após todo processo de descobertas ao longo das aulas, propôs que o entendimento sobre a temática fosse ampliado além do senso comum e que a partir dos relatos de quem viveu, sentiu e se rebelou fossem analisados do ponto de vista do conhecimento produzindo, não apenas das impressões.

Sigamos com a análise, que tem como propósito avaliar se houve compreensão do gênero poesia e suas peculiaridades, como também se houve uma mudança de postura a partir da reflexão feita acerca da identidade negra e feminina.

Aluno A. de S. S.

Negrrou

Negrrou no espaço

Negrrou na terra

Negrrou na minha vida

Negrrou na vida dela

Porque negrar

É romper as barreiras

Das trevas brancas

É trazer à luz o branco
da escuridão.

Aluna: M. E. A. C. de M

Entrançado

Das tranças que me
impuseram
quando criança,
sobraram dores:
no corpo, por cada fio
esticado
na alma, por cada fio
encrespado
na vida, por cada ferro
encravado.
Nas grades das minhas
dores
desfiz as tranças

Aluna: J.P. de L.

Grita, bendita

No beco,
O preço,
A conta,
A lama,
A manga
Da camisa rasgada,
A ponta da lança cravada
No peito
Da negra atrevida
Que grita a liberdade

Aluna: R. N. G.V.

Negar e **denegrir**

Negaram-me a beleza:
cabelo duro de pixaim.

Negaram-me a dignidade:
preta pobre, pobre preta.

Negaram-me a cor:
morena mulata, cabocla,
criola.

Negaram

Negar

Negra.

Os quatro poemas construídos seguem basicamente a economia das palavras. São textos sucintos, compostos de uma única estrofe com poucos versos, uma média de dez versos. Os versos são livres, dispostos sem preocupação com rimas ou métricas, embora o segundo poema apresente rimas. Há no primeiro poema, “Negrou”, um eu lírico masculino que brinca com o substantivo negro, transformando-o em verbo, ou seja, ser negro é uma questão de atitude positiva diante da vida. Há uma autoafirmação, uma consciência estética que vai além dos padrões impostos, vai além da cor, é se rebelar numa explosão de autoconhecimento. Os dois últimos versos trazem um jogo de palavras: trevas/brancas; luz/branco/escuridão, o uso da antítese, palavras que se opõem, representa a condição para que haja o racismo. Cada verso construindo demonstra o quanto o trabalho realizado em relação ao gênero e a temática foram se tornando robusto, a clareza no uso das figuras de linguagem para denunciar a manifestação do racismo propõe um amadurecimento do aluno e da sua efetiva participação no processo de reflexão identitária.

O poema “Entrançado” denuncia o uso da trança como forma de recusa à essência dos fios crespos imposta pelo padrão de beleza do branco, o cabelo que talvez seja um dos alvos preferidos das piadas racistas, é, nesse poema, a metáfora da situação de opressão vivenciada pelas mulheres e homens negros. Há um tom

denunciante. O poema termina com o jogo de palavras: tranças/trancas. Desfazer-se das tranças e romper as trancas são a metáfora da liberdade, de não aceitação da opressão a que estavam submetidos. Verificamos nesse e nos demais poemas a influência da poesia de Evaristo ao abordar a representatividade da mulher negra que se posiciona, que rompe os padrões impostas e que faz ecoar suas vozes, a desconstrução de um estereótipo que já não condiz com sua liberdade. Há como nos poemas de Conceição Evaristo, uma marca de ancestralidade com palavras marcadas pelas dores da escravidão como trancas, ferro... O mais relevante no poema é o tom libertador, que metaforicamente aparece no desfazer das tranças.

Em “Grita, bendita”, aparecem a condição de ser mulher, de ser negra, de ser explorada sexualmente. Uma mulher negra que vende seu corpo, sofre violência típica das mulheres que são obrigadas a satisfazer os desejos masculinos em troca de dinheiro para sua própria subsistência, a pobreza, a precariedade das vidas humanas, a animalização, a vida na sua mais insignificância existência. Vive uma vida maldita, resultado de uma política de opressão.

Em “Negar e denegrir” há um eu lírico que denuncia o racismo estrutural. A repetição do verbo negar reforça a invisibilidade do povo negro, a ausência de garantias de direito, a condição periférica. Expressões do poema: “denegrir, cabelo pixaim, mulata, morena, crioula” a condição da pobreza atrelada à cor são manifestações de racismo estrutural exposto no poema. Essas expressões embutidas em nossos costumes promovem, direta ou indiretamente, a segregação ou o preconceito racial.

Os quatro poemas foram os que mais se destacaram diante da proposta do trabalho que ressaltava a reflexão da identidade da mulher negra, a partir da ideia da Interseccionalidade, por meio dos poemas de Conceição Evaristo. Todos usaram a palavra com o mesmo propósito e produziram textos que serviram de espaço para expor as inquietações surgidas a partir das provocações. Percebemos, claramente, que as leituras paralelas, as outras linguagens trabalhadas, as discussões surgidas se fizeram presentes nos textos não apenas pela identificação, mas também pelo nível de maturidade ao escrever esses poemas, posicionamentos firmes, o jogo de palavras, “consciência política”. Isso fruto de um trabalho coletivo, pensado e planejado para esse fim. Atividades que propiciaram o livre pensamento, embora tivesse os três poemas de Conceição Evaristo como norteadores para o exercício dessa reflexão e da criticidade.

Na fala de Cosson (2014),

Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas. (COSSON, 2014, p. 40).

Essas palavras de Cosson (2014) possibilitam uma compreensão em relação ao trabalho proposto, nenhum poema ou nenhum texto, seja a qual gênero pertença, há de reparar o mal, o trauma, a vergonha, a dor, a morte. Mas um poema ou qualquer que seja o texto pode, ao se pensar sobre o que está escrito, ser porta-voz de um povo, ampliar o coro de vozes, como as vozes presentes nos poemas de Conceição Evaristo, que se juntem a tantas outras vozes, a fim de modificar uma realidade injusta.

3.6.2 Culminância

Para concluir o trabalho, fizemos uma atividade de socialização dos textos produzidos e trabalhados em sala de aula. Essa atividade foi apresentada às demais turmas da escola, na quadra, espaço destinado também às apresentações artísticas. Na ocasião, os alunos fizeram uma declamação de poemas: os de Conceição Evaristo e os poemas produzidos por eles. Fizemos um roteiro de apresentações com os poemas o rap *Mulheres negras* de Yzalaú e “Contas não é esmola” de Bia Ferreira. Após as apresentações, a aluna R. N. G.V. relatou o processo de construção dos poemas e da contribuição dessa atividade na mudança na sua forma de pensar e agir, da importância da leitura para a sua formação.

Foi um momento de exposição de uma atividade vivenciada na escola de forma singular, mas que deixa um exemplo de como construir uma proposta de trabalho com o gênero literário, precisamente, a poesia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia inicial como proposta para esse trabalho foi despertar o gosto pelo texto poético aliado à reflexão da identidade feminina e negra, por meio dos poemas de Conceição Evaristo e à luz da Interseccionalidade. Ou seja, servir-se do texto literário, da poesia, para compreensão do lugar social que as mulheres negras ocupam, sem, obviamente, tornar o trabalho com o gênero literário menor: a poesia a serviço da realidade e a realidade a serviço da poesia. A ideia era trabalhar com uma turma do nono ano do ensino fundamental por meio de atividades que concilhassem a temática a ser desenvolvida e o gênero literário. Essa proposta de trabalho proporcionou um acompanhamento sistemático na construção de uma formação leitora com vistas a tornar os alunos leitores críticos e reflexivos e, por que não, produtores de poesia.

Na busca de oferecer um ambiente propício para o desenvolvimento de atividades planejadas para esse fim, servimo-nos de textos teóricos que nos auxiliaram na busca do conhecimento sobre o gênero e a temática desenvolvida e que respaldassem as discussões propostas. Esse aporte teórico nos possibilitou reflexões extremamente significativas para obtenção do resultado acadêmico vislumbrado. Os textos usados como apoio para o reordenamento das ideias a despeito do racismo, do feminismo, do machismo e da misoginia proporcionaram momentos de discussões valiosíssimas para a formação críticas dos alunos.

A compreensão que o texto literário, especificamente, a poesia foi e é um meio para pensar uma realidade e que a partir dessa e de muitas reflexões se pode estabelecer um sincronismo entre arte e realidade foi valioso para todos. Todas as etapas construídas nos alertaram para a importância de se planejar aulas de literatura que possibilitem a formação leitora com todas as demandas necessárias para efetivamente produzir leitores de textos literários e mais precisamente de poesias.

Percebemos o quanto é fundamental construir meios para que se desenvolva a capacidade imaginativa dos alunos, que se mostrem eficazes, a fim de explorar as várias possibilidades de criação poética e que o trabalho com o texto literário deve começar cedo e se expandir a todos os segmentos, respeitando as séries em que os alunos estão inseridos, o nível de maturidade e os interesses específicos desses alunos. Constatamos que o livro didático era o único espaço de leitura para o gênero e que essas leituras eram fragmentadas e que serviam de pretextos para outros fins.

Há, portanto, nesse trabalho inúmeras reflexões que podem e foram feitas, tanto em relação ao gênero, quanto à temática proposta, como também à atuação do professor de língua portuguesa na sala de aula. Como espaço de aprendizagem, a sala de aula é um laboratório para que possamos construir formas para que o texto, nos seus mais variados gêneros, seja explorado e esteja a serviço desses alunos, seja informando, seja divertindo, seja proporcionando reflexões e despertando criticidade. E que se faça de forma prazerosa, mas não despretensiosa.

Uma vez que a literatura é um direito humano, como afirma Candido (2014), precisa e deve ser oferecida a todos, com os cuidados e as atenções devidas ao texto, ao leitor e ao produtor deste. Ao percorrermos todos os caminhos propostos pelas atividades, observamos, além das carências literárias, o desconhecimento sobre o lugar social que ocupamos na sociedade, a ausência de informação em relação à identidade ou às identidades.

As lacunas de uma educação, que ainda não consegue ser libertadora, podem deixar na vida escolar desses indivíduos. Um dos objetivos que pretendíamos alcançar na execução dessa proposta é estimular os alunos a se tornarem leitores ativos, reflexivos, dotados de criticidade e sensibilidade e capazes de compreender o texto literário e suas especificidades, e, ir além dele, como ressalta Candido (2004, p. 179) “A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro a se organizar; em seguida, a organizar o mundo.”.

Nesse sentido, os poemas escolhidos e os demais textos explorados nas atividades propostas para os alunos percorriam os caminhos pensados para despertar esse aspecto humanizador da literatura tão bem defendido por Candido (2004, p.182) nos seus escritos: “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.”.

Se tomarmos como produto desse trabalho os poemas criados pelos alunos, ratificamos essas palavras de Candido, sem um esforço teórico maior, porque a sensibilidade está clara, foi despertada, basta que façamos a leitura do que, talvez, antes dos textos literários oferecidos, não se materializassem em tão belos textos poéticos e tendo a dura realidade do racismo, do machismo, da misoginia como objetos de reflexão. Formar leitores é formar cidadãos que saibam zelar pelos seus direitos e que não os deixe ser violados, inclusive o direito à literatura. Os escritores e escritoras negras, citando aqui Conceição Evaristo, lutam pelo direito ao

reconhecimento da intelectualidade negra, pelo direito de escreverem, de serem publicados e de serem lidos.

E, se voltarmos à literatura como o direito universal, verificaremos que os negros foram os mais violados também nesse direito. Embranquecemos também a literatura, Machado de Assis comprova esse apagamento tanto em relação à raça quanto à literatura. Como se apenas os brancos heterossexuais fossem capazes de produzir literatura. O papel da escola é também democratizar o acesso aos textos literários como direito fundamental em relação ao ensino, em relação ao uso e acesso às bibliotecas, em relação à construção de propostas que estimulem a formação de um leitor proficiente. O espaço é de excelência de aprendentes, e, sendo assim deve estar aberto para as manifestações de aprendizado, a arte e a cultura devem ser inseridas em dosagens altas nesses espaços aprendentes.

O que fizemos nesse trabalho foi apenas uma amostragem do que poderíamos conseguir, se respeitássemos esse direito. Oferecer textos, livros, estimular a leitura, compor estratégias de ensino com objetivos claros e muito bem traçados facilitariam bastante a compreensão do ofício de ensinar e de estar responsáveis por formar cidadãos corresponsáveis com a sua própria formação humana e acadêmica. Planejamos situações para que os textos produzissem sentido, a partir de uma sequência planejada para que o pensamento organizado fosse a expressão de uma combinação de estratégias que exploraram gênero literário e temática. Compreendendo que esse processo foi exitoso, basta que percebamos as situações de produção de saberes proporcionados, por que não tornar essa prática uma constância nos planejamentos das aulas de Língua Portuguesa, mesmo que saibamos que haja outras demandas a serem sanadas como, por exemplo, equipar a escola com bibliotecas e livros. Já que o direito à literatura também foi uma das nossas reflexões, também é direito nosso, enquanto professores, e alunos a terem um ambiente e recursos necessários para que se desenvolva um bom trabalho.

Especificamente, para desenvolvermos o trabalho proposto com a leitura dos poemas de Conceição Evaristo e os outros textos que nos possibilitaram ampliar a temática proposta, nos orientamos pela Sequência básica de Cosson (2018), com algumas modificações, resultantes de contextos e experimentações que fizemos com outras atividades. A ideia de letramento literário foi a chave para elaboração de aulas que propiciassem a formação de um leitor crítico, reflexivo e atuante.

Dentro dessa perspectiva, escolhemos trabalhar o letramento literário através de atividades por meio do gênero poesia. Nesse processo, então, estimulamos a participação ativa dos educandos, levando-os a se posicionarem, questionando ou apenas comentando sobre os temas discutidos. Cabe salientar que foi gratificante observar a participação deles nos momentos de discussão, vendo-os se colocarem de modo crítico diante das situações colocadas. Foi importante constatar que isso era o resultado do nosso trabalho. As atividades tanto orais como escritas tinham como objetivo suscitar a reflexão desses alunos e conseqüentemente melhorando sua vivência com o outro. É necessário, portanto, que seja feito na escola o uso constante da leitura literária, pois ela nos faz refletir, questionar a realidade que nos rodeia, podendo assim mudar as nossas posturas frente ao outro e a vida.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. Leitura e Conhecimento. **Signo**. Santa Cruz, v.32 n53, p.26-41, dez, 2007.

AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade?**. São Paulo: Pólen, 2019. *E-book*.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. *E-book*.

ASSIS, M. C. **Metodologia do Trabalho Científico**. João Pessoa: UFPB, 2019. Disponível em: <http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/metodologia_do_trabalho_cientifico_1360073105.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2016.

BENTO, M. A. S. & CARONE, I. (orgs.). Psicologia Social do Racismo. **Estudos sobre Branquitude e Branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. – (volume 1). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, Brasil, 2018.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p.169-191.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017, p.176-177.

CANDIDO, A. **A Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 5. ed. Belo Horizonte: editora Itatiaia Ltda 1999, p.180.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução Laura Sandroni. São Paulo. Global, 2003.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: contexto, 2018.

COSTA, J. C. **Contribuição à História das idéias no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

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

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani - 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, E. de A. **Por um conceito de literatura afro-brasileira**. Revista Terceira Margem. Rio de Janeiro, n.23 p.113-138, julho/dezembro 2010.

ENGEL, G. I. **Pesquisa-Ação**. Curitiba: Educar, n. 16, 2000. Editora da UFPR. pp. 181-191.

EVARISTO, M. C. B. **Literatura negra: uma poética da nossa afro-brasilidade**. Scripta. Belo Horizonte, v.13 n.25 p. 17-31, 2º sem. 2009.

EVARISTO, M. C. B. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, M. C. B. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2014.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. **Vozes em discordância na literatura afro-brasileira contemporânea**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2003, p. 499-505.

PILATI, A. **Poesia na sala de aula: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª edição, 2018.

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Parábola, 2018.

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo?** São Paulo, Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo, Companhia das Letras, 2018.

SCHWARCZ, L. M. As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX. O contexto brasileiro. In: SCHWARCZ, L. M. & QUEIROZ, Renato da Silva. (orgs). **Raça e Diversidade**. São Paulo: EDUSP/Estação Ciência, 1996.

SORRENTI, N. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 7. ed. Editora São Paulo: Cortez; 1996.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

APÊNDICE 1 - FIGURAS

Figura 1 - Leitura dos textos de apoio



Fonte: Autora (2019).

Figura 2 - Leitura dos textos de apoio



Fonte: Autora (2019).

Figura 3 - Produção dos poemas



Fonte: Autora (2019).

Figura 4 - Leitura dos poemas produzidos



Fonte: Autora (2019).

APÊNDICE 2 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Orientação para Alunos – Resolução 466/12 do CNS)

Prezado (a) aluno (a).

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A IDENTIDADE NEGRA E FEMININA ATRAVÉS DOS POEMAS DE CONCEIÇÃO EVARISTO**, desenvolvida por SILVANA PEREIRA MELO, aluna regularmente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS do Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE/ Mamanguape, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Prof^a. Dr. MOAMA LORENA LACERDA MARQUES, nesta instituição.

O que se pretende é que, por meio de um trabalho sistemático e planejado com a poesia e, mais precisamente, com os poemas: “Eu-mulher”, “Para menina”, “Vozes-mulheres”, se provoque uma reflexão crítica em relação à identidade negra e feminina das alunas das turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, ampliando essa reflexão para todos que constituem o espaço da sala de aula. Pretende-se também despertar a leitura poética, através de uma linguagem expressiva, que movimenta a língua e possibilita outro tipo de vivência com a palavra. Ou seja, que favorece experimentar a língua pelo seu viés mais criativo (PINHEIRO, 2018. p.19) e unir a função social da poesia e seu caráter estético, a fim de possibilitar uma inquietação em relação ao papel social imposto pela sociedade à mulher e, mais precisamente, à mulher negra. E, diante disso desconstruir estereótipos, estereótipo destinados ao sujeito negro numa sociedade estruturalmente racista e excludente.

Justifica-se o presente estudo por se tratar do interesse em promover contribuições para o aprimoramento da escrita poética e da reflexão crítica acerca da identidade negra e feminina através da realização de oficinas temáticas e rodas de conversa.

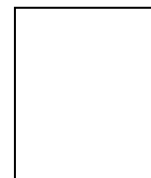
Solicitamos a sua colaboração para participar das aulas e oficinas que ministraremos, produzindo textos e submetendo-os a um processo de avaliação formativa e somativa. Solicitamos ainda sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da linguística aplicada e publicá-los em revista científica. Enfatizamos que, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Destacamos, contudo, que a pesquisa visa ao aperfeiçoamento de um procedimento metodológico e não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde dos participantes, para que nenhum desconforto psicológico venha a acontecer, será escolhido um local privado, sem a interferência de pessoas alheias ao estudo.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento, como trata-se de um documento elaborado em duas vias, a primeira deverá ser rubricada por mim e pelo pesquisador responsável e a segunda assinada por ambos.

Prof^a. Silvana Pereira Melo
Pesquisadora responsável

Participante da Pesquisa



Testemunha

Pesquisador Responsável: Prof^a. Silvana Pereira Melo

Endereço do Pesquisador Responsável: Av. São Paulo, 238– Bairro dos Estados – João Pessoa -PB - CEP: 58.030 – 040.

E-mail: silvanamelo22@yahoo.com.br

E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba:

eticaccs@ccs.ufpb.br – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900

APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO – PAIS/RESPONSÁVEIS DOS ESTUDANTES

O(A) seu(ua) filho(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A IDENTIDADE NEGRA E FEMININA ATRAVÉS DOS POEMAS DE CONCEIÇÃO EVARISTO,,** desenvolvida por SILVANA PEREIRA MELO, aluna regularmente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS do Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE/ Mamanguape, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Prof^a. Dr. MOAMA LORENA LACERDA MARQUES, nesta instituição.

O que se pretende é que, por meio de um trabalho sistemático e planejado com a poesia e, mais precisamente, com os poemas: “Eu-mulher”, “Para menina”, “Vozes-mulheres”, se provoque uma reflexão crítica em relação à identidade negra e feminina das alunas das turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, ampliando essa reflexão para todos que constituem o espaço da sala de aula. Pretende-se também despertar a leitura poética, através de uma linguagem expressiva, que movimenta a língua e possibilita outro tipo de vivência com a palavra. Ou seja, que favorece experimentar a língua pelo seu viés mais criativo (PINHEIRO, 2018. p.19) e unir a função social da poesia e seu caráter estético, a fim de possibilitar uma inquietação em relação ao papel social imposto pela sociedade à mulher e, mais precisamente, à mulher negra. E, diante disso desconstruir estereótipos, estereótipo destinados ao sujeito negro numa sociedade estruturalmente racista e excludente.

Justifica-se o presente estudo por se tratar do interesse em promover contribuições para o aprimoramento da escrita poética e da reflexão crítica acerca da identidade negra e feminina através da realização de oficinas temáticas e rodas de conversa.

A participação do seu(ua) filho(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso o seu(ua) filho(a) decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da participação do(a) seu(ua) filho(a) são considerados mínimos, limitados à possibilidade de certa inibição em externar sensações e sentimentos despertados pelas leituras poéticas ou ainda nas produções de poemas.. Em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de seu(ua) filho(a) implique em algum tipo de despesa, a mesma será ressarcida pelo pesquisadora responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

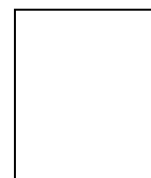
Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para que meu(inha) filho(a) possa dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem dos mesmos nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisadora responsável, como se trata de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pela pesquisadora responsável quanto por mim.

João Pessoa-PB, ____ de _____ de 2019.

Profª. Silvana Pereira Melo
Pesquisadora responsável

Participante da Pesquisa



Testemunha

Pesquisador Responsável: Profª. Silvana Pereira Melo

Endereço do Pesquisador Responsável: Av. São Paulo, 238– Bairro dos Estados – João Pessoa -PB - CEP: 58.030 – 040.

E-mail: silvanamelo22@yahoo.com.br

E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: eticaccs@ccs.ufpb.br – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900

ANEXO 1 – DOCUMENTOS OFICIAIS

Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

https://sigaa.ufpb.br/sigaa/stricto/banca_pos/escolher_banca.jsf

 Portal Coordenação Stricto	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS EMITIDO EM 26/02/2019 16:15	 SIGAA
--	--	---

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que o aluno **SILVANA PEREIRA MELO** foi aprovado(a) na QUALIFICAÇÃO de DISSERTAÇÃO em LETRAS/PROFLETRAS - Rio Tinto - MESTRADO PROFISSIONAL do Curso de MESTRADO, no dia 27 de Fevereiro de 2019 às 15:00, no(a) Centro de Ciências Aplicadas e Educação - CCAE, UFPB, cuja banca examinadora fora constituída pelos professores:

Doutor (a) MOAMA LORENA DE LACERDA MARQUES

(Presidente)

Doutor (a) HERMANO DE FRANCA RODRIGUES

(Interno)

Doutor (a) LUCIANE ALVES SANTOS

(Interno)

A sua DISSERTAÇÃO intitulou-se:

UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A IDENTIDADE NEGRA E FEMININA ATRAVÉS DOS POEMAS DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Esta declaração não exclui o aluno de efetuar as mudanças sugeridas pela banca nem vale como outorga de grau de MESTRADO, de acordo com o definido na Resolução 072/2004-CONSEPE.

João Pessoa, 26 de Fevereiro de 2019.


LAURENIA SOUTO SALES
 COORDENADOR(A) PROGRAMA EM LETRAS EM REDE NACIONAL

Laurenia Souto Sales
 Coordenadora do PROFLETRAS/UFPB
 Matrícula SIAPE 3334167

SIGAA | STI - Superintendência de Tecnologia da Informação da UFPB / Cooperação UFRN - Copyright © 2006-2019 | producao_csi-jboss-sigaa-4.sigaa-1 | unspecified-null

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Uma reflexão crítica sobre a identidade negra e feminina através dos poemas de Conceição Evaristo

Pesquisador: silvana pereira melo

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 16969219.3.0000.5188

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.475.301

Apresentação do Projeto:

LINDA PROPOSTA BEM APRESENTADA E RELEVANTE

Objetivo da Pesquisa:

ATENDE AOS OBJETIVOS PROPOSTOS

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

INERENTES A UM PROJETO DE PESQUISA

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

OS PASSOS PARA COLETA DOS DADOS MERECEM ATENÇÃO POIS A SUBJETIVIDADE PODERÁ LEVAR A DIFERENTES RESULTADOS

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

ATENDE AS EXIGENCIAS INSTITUCIONAIS

Recomendações:

NENHUMA

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

NENHUMA

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 3.475.301

Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1349397.pdf	01/07/2019 17:40:57		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	talesilvana.pdf	01/07/2019 17:37:37	silvana pereira melo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclesilvana.pdf	01/07/2019 17:37:13	silvana pereira melo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetosilvana.pdf	01/07/2019 17:36:52	silvana pereira melo	Aceito
Orçamento	orcamentosilvana.pdf	01/07/2019 17:36:23	silvana pereira melo	Aceito
Cronograma	cronogramasilvana.pdf	01/07/2019 17:35:53	silvana pereira melo	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	cartadeanuencia.pdf	01/07/2019 17:22:56	silvana pereira melo	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	01/07/2019 17:07:39	silvana pereira melo	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 3.475.301

JOAO PESSOA, 30 de Julho de 2019

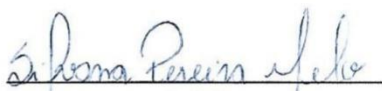
Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: O projeto Uma reflexão crítica sobre a identidade negra e feminina através dos poemas de Conceição Evaristo destina-se à reflexão sobre a mulher negra por meio dos poemas: <i>Eu-mulher</i> , <i>Para menina</i> , <i>Voices-mulheres</i> . O trabalho será desenvolvido na turma do nono ano de uma escola pública estadual, em João Pessoa.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 20			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: silvana pereira melo			
6. CPF: 554 208 264-53		7. Endereço (Rua, n.º): av. são paulo, 238 estados nº 238 JOAO PESSOA PARAIBA 58030040	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 83987182021	10. Outro Telefone:
		11. Email: silvanamelo22@yahoo.com.br	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do paramProjeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao paramProjeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>14</u> / <u>06</u> / <u>2019</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA		13. CNPJ: 24.098.477/0017-87	14. Unidade/Órgão: CCAE
15. Telefone: (83) 3291-1805		16. Outro Telefone: (83) 3292-9470	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Maria Angéluce Soares Perônico Barbotin</u>		CPF: <u>023.489.414-81</u>	
Cargo/Função: <u>Diretora do CCAE/UFPA</u>			
Data: <u>06</u> / <u>05</u> / <u>2019</u>		 Diretora do CCAE/UFPA SIAPE: 2517224	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			



EEEFM Prof. João José da Costa

Rua Barão de Mamanguape, 199 – Torre – João Pessoa – PB Fone (83)-
3218 7816 – CEP: 58.040-330 - INEP: 25094262
CNPJ: 01498932/0001.79



CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada **“UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A IDENTIDADE NEGRA E FEMININA ATRAVÉS DOS POEMAS DE CONCEIÇÃO EVARISTO”**, a ser desenvolvida pela aluna **SILVANA PEREIRA MELO** sob a orientação/coordenação da Prof.^a **Dr. MOAMA LORENA LACERDA MARQUES** do **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS do CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS e EDUCAÇÃO** da Universidade Federal da Paraíba, Campus IV, nesta instituição.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Igualmente informamos que para ter acesso à coleta de dados nesta instituição, fica condicionada à apresentação à direção da mesma, da Certidão de Aprovação do presente projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba. Tudo como preconiza a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

João Pessoa-PB, 20 de junho de 2019.

Celma M^a M. Nóbrega de Alencar
Diretora
Mat. 114.166-6 Reg. 8080

Assinatura/carimbo do Responsável Celma M^a M. Nóbrega de Alencar
Nome completo do responsável Celma Maria Mendes Nóbrega de Alencar
CPF 985.665.564-53
CNPJ 01.498.932/0001-79

ANEXO 5 - MULHERES NEGRAS

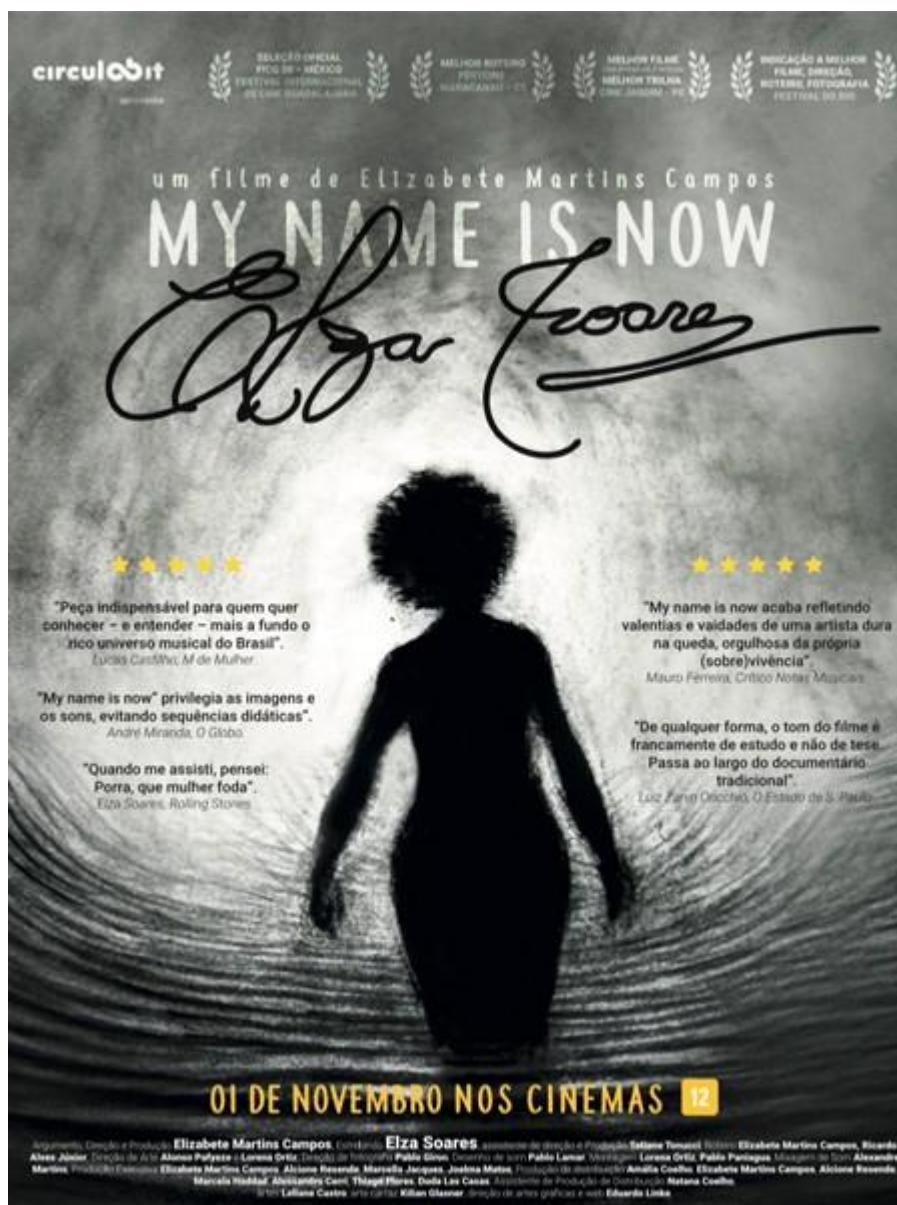
Mulheres Negras

Yzalú

Enquanto o couro do chicote cortava a carne
A dor metabolizada fortificava o caráter
A colônia produziu muito mais que cativos
Fez heroínas que pra não gerar escravos, matavam os filhos
Não fomos vencidas pela anulação social
Sobrevivemos à ausência na novela, e no comercial
O sistema pode até me transformar em empregada
Mas não pode me fazer raciocinar como criada
Enquanto mulheres convencionais lutam contra o machismo
As negras duelam pra vencer o machismo, o preconceito, o racismo
Lutam pra reverter o processo de aniquilação
Que encarcera afrodescendentes em cubículos na prisão
Não existe lei maria da penha que nos proteja
Da violência de nos submeter aos cargos de limpeza
De ler nos banheiros das faculdades hitleristas
Fora macacos cotistas
Pelo processo branqueador não sou a beleza padrão
Mas na lei dos justos sou a personificação da determinação
Navios negreiros e apelidos dados pelo escravizador
Falharam na missão de me dar complexo de inferior
Não sou a subalterna que o senhorio crê que construiu
Meu lugar não é nos calvários do Brasil
Se um dia eu tiver que me alistar no tráfico do morro
É porque a lei áurea não passa de um texto morto
Não precisa se esconder, segurança
Sei que cê tá me seguindo, pela minha feição, a minha trança
Sei que no seu curso de protetor de dono praia
Ensinaram que as negras saem do mercado com produtos embaixo da saia
Não quero um pote de manteiga ou de xampu
Quero frear o maquinário que me dá rodo e uru
Fazer o meu povo entender que é inadmissível
Se contentar com as bolsas estudantis do péssimo ensino
Cansei de ver a minha gente nas estatísticas
Das mães solteiras, detentas, diaristas
O aço das novas correntes não aprisiona minha mente
Não me compra e não me faz mostrar os dentes
Mulher negra não se acostume com termo depreciativo
Não é melhor ter cabelo liso, nariz fino
Nossos traços faciais são como letras de um documento
Que mantém vivo o maior crime de todos os tempos
Fique de pé pelos que no mar foram jogados
Pelos corpos que nos pelourinhos foram descarnados
Não deixe que te façam pensar que o nosso papel na pátria
É atrair gringo turista interpretando mulata
Podem pagar menos pelos mesmos serviços

Atacar nossas religiões, acusar de feitiços
Menosprezar a nossa contribuição para a cultura brasileira
Mas não podem arrancar o orgulho de nossa pele negra
Mulheres negras são como mantas kevlar
Preparadas pela vida para suportar
O racismo, os tiros, o eurocentrismo
Abalam mais não deixam nossos neurônios cativos

ANEXO 6 - MY NAME IS NOW ELZA SOARES



ANEXO 7 - O QUE É SER MULHER NEGRA? - *POR JULIANA BORGES*

Quando você pensa numa mulher negra, o que vem à sua cabeça? Qual é a imagem que seu cérebro lhe apresenta? As mulheres negras são historicamente estereotipadas e chegaram a ser animalizadas como instáveis, incapazes para o trabalho intelectual, quentes, lascivas, desconfiadas, brutas, impacientes, braçais, bravas.

Um discurso alicerçado na constituição de uma sociedade escravocrata, que persiste com nova roupagem para a manutenção dos mecanismos de opressão, repressão, exploração e abuso que sofremos.

O histórico de exploração e de construção imagética do que é ser negra no Brasil, a ponto de nos obrigar a reconstruir nossa identidade, nos garante o direito de sermos bravas. Mas chamam-nos bravas, raivosas, para deslegitimar a indignação e revolta pela exploração a que somos submetidas.

Não somos braçais. Dizem-nos braçais, “as que aguentam”, como pretexto para que nos fizessem cargueiros, como mão de obra superexplorada, escravizada até pouco mais de cem anos, e corpos violados pelos “senhores”. Não somos impacientes. Dizem-nos impacientes para desautorizar nossa ânsia por liberdade e igualdade.

Tomamos para nós a tarefa da resistência não por escolha, mas porque nos tiraram o direito ao núcleo familiar quando nos separaram de nossos companheiros e quando os assassinaram, assim como a nossos pais, tios, primos, irmãos e filhos.

Aprendemos a resistência como único meio de sobrevivência frente à barbárie a qual somos submetidas. Aprendemos a guerrear como único meio de defesa do que sobrou de nossos lares e de nossa história.

Subverteremos a sensualização a qual somos constantemente submetidas e celebraremos nossos corpos explorados pelo desejo da negação e tentativa de inferiorização. Nossos quadris, nossos seios serão celebrados como rainhas não de uma festa, mas da vida inteira.

Sob este discurso, espaços nos são negados. Se as mulheres são subrepresentadas, faça mais um recorte. Com certeza, uma mulher negra estará mais ainda sem voz, sem espaço e representatividade.

Nossa autoestima é confrontada todos os dias por não nos enxergarmos em nenhuma revista, programa de TV, comercial. E mais que isso, nossa autoestima é confrontada todos os dias porque, por muito tempo, o amor nos foi negado.

Ser mulher negra é um processo de reencontro cotidiano, de reconstrução da identidade que nos foi tomada e negada. Bell Hooks, em um de seus textos mais notórios, fala sobre a vivência do amor para os negros e, principalmente, para as mulheres negras. Sobre essa experiência roubada, a de amar.

E é aí que reside umas das questões fundamentais do feminismo negro: a condição para que o “ser brava” não sirva aos interesses da branquitude, mas que transforme este grito, há tanto reprimido, em luta transformadora, garantidas todas as especificidades das opressões que vivemos.

A condição para que subvertamos esta lógica e amemos. Tenho uma amiga, e ela saberá quando ler, que diz que “uma mulher negra feliz é um ato revolucionário”. E essa felicidade passa pela reconstituição do amor que liberta.

Às mulheres negras foi imposto se preocupar e cuidar do outro, abrir mão de necessidades próprias. E, por desconhecer essa possibilidade de amor, afastamos e respondemos agressivamente. Porque a agressão é o que está mais presente em nosso cotidiano em um amplo espectro de violência.

Ser brava passa por isso e potencializa-se quando passamos pelo processo de reconstrução identitária, do nosso processo de cura. É preciso reconstituir cacos internos para recompor esse ser que habitamos e para expormos. Acredito fortemente nessa potência do amor.

O feminismo negro tem em uma de suas facetas essa subversão de imagens e construções históricas, que se apresentam na especificidade mais totalizante que podemos ansiar na luta que travamos pela justiça e pela igualdade. É a transformação em potência máxima da resistência e da libertação não só das mulheres negras.

O feminismo negro é o que possibilita que possamos bravamente amar e, assim, destruir e transformar qualquer realidade opressora à nossa frente.

E esse amor revolucionário transborda. Aliar-se a nós é se deixar levar por esse mar ora bravo ora sereno. Mergulhar nesse processo revolucionário e nos enxergar em nossa inteireza.

Quantos textos literários de mulheres negras você leu? Quantas intelectuais negras você leu? A quantos filmes produzidos por mulheres negras você assistiu? Quantas produtoras negras você conhece? Deixa esse bravo amor entrar.

ANEXO 8 – MARIA DA CONCEIÇÃO EVARISTO DE BRITO