



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
FACULDADE DE LETRAS E ARTES – FALA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

CARLA VANESSA DE OLIVEIRA SILVA

**CAROLINA CATADORA DE SONHOS: CAMINHOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA**

MOSSORÓ

2023

CARLA VANESSA DE OLIVEIRA SILVA

CAROLINA CATADORA DE SONHOS: CAMINHOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito final para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Vinícius Medeiros da Silva.

MOSSORÓ

2023

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S586c SILVA, Carla Vanessa de Oliveira

Carolina Catadora de Sonhos: Caminhos da Sequência Didática para o Letramento Literário na Escola.

/ Carla Vanessa de Oliveira SILVA. - Mossoró, Rio Grande do Norte, 2023.

162p.

Orientador(a): Prof. Dr. Marcos Vinícius Medeiros da Silva.

Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Programa de Mestrado Profissional em Letras. I. Silva, Marcos Vinícius Medeiros da. II. Universidade do

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

CARLA VANESSA DE OLIVEIRA SILVA

CAROLINA CATADORA DE SONHOS: CAMINHOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito final para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: ____ de maio de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Vinícius Medeiros da Silva (Orientador)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof^a. Dr^a. Vania Maria Ferreira Vasconcelos (Examinadora Externa)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof^a. Dr^a. Verônica Palmira Salme de Aragão (Examinadora Interna)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

A Deus, maestro do Universo, que nos concede maravilhas.

AGRADECIMENTOS

A Deus e sua perfeição.

À ciência e às vacinas que permitem a continuidade de sonhos.

Aos meus ancestrais, por suas vivências e sabedorias.

À minha mãe, por tanto amor.

Aos meus pais, por existirem.

Ao Hebert pela atenção e compreensão.

Aos amigos, verdadeiras obras de arte em nossas vidas.

As pessoas gentis que encontramos na caminhada.

À Universidade pública e de qualidade.

À UERN onde se realizam sonhos.

Aos professores e professoras do mestrado, profissionais incríveis, guardo no aconchego do coração.

Ao orientador professor Doutor Marcos Vinícius, pela paciência e disponibilidade em percorrer comigo estes caminhos.

Aos professores e professoras participantes das bancas, que muito contribuíram para a produção deste trabalho. Ele também é de vocês.

A secretária gentil e amável Candice, sempre pronta a ajudar.

A comunidade escolar participante do projeto.

As mulheres negras de ontem e hoje, *Dandaras, Marielles, Carolinas, Esperanças, Conceições, Djamilas, Suelis, Bells...*

À escritora negra Carolina Maria de Jesus, e acrescento: *Muito bem Carolina!*

“[...] Carolina plantou uma semente
A semente danou a germinar
Conceições, Marcelinas, Djamilas
Marieles, mulheres a lutar
Carolina é luz de sol nascente
Refletindo no espelho do mar
Ganhando o céu azul nessa corrente
Peço licença pra poder entrar

Quarto de despejo, quarto de sonhar
Quarto de esperança, quarto de amar
Santa Efigênia, Paulicéia e Brás
Peregrina caminhando entre Guerra e paz
Quarto de despejo, quarto de sonhar
Quarto de esperança, quarto de amar
Carolina que a opressão nunca aceitou
Escreveu e nunca se calou [...]”

(Wanderson Lemos; Marcelo Amaro,
2020)

RESUMO

Este estudo objetiva desenvolver uma sequência didática como proposta de letramento literário com estudantes do 9º ano do ensino fundamental, a partir da narrativa *Quarto de Despejo – Diário de uma Favelada*, promovendo criticidade leitora sobre temáticas sociais presentes na obra. Em uma tarefa de aproximação dos educandos do ensino fundamental com a literatura e a escrita feminina negra, que envolve percepção das relações étnico-raciais, formação humana de valores e identidade local, nacional. Nesta perspectiva, ocorreu a elaboração de uma sequência expandida (COSSON, 2018) de leitura literária, composta por 09 (nove) momentos interventivos, para estudantes de 14 a 15 anos de uma escola pública no interior do Ceará. O aporte teórico que embasou a pesquisa inclui autores como, Antunes (2003), Petit (2010), Solé (1998), Zilberman (2008) Alves (2017), Cândido (2017), Cosson (2018), Cuti (2010), Souza (2005), Farias (2018), Meihy e Levine (2015), Perpétua (2014), Santos (2009); entre outros, Castro e Machado (2007). O método investigativo foi a pesquisa-ação, Thiollent (2011), que busca interpretar, intervir e interagir com as necessidades da realidade escolar, tendo caráter qualitativo e social. Por meio da obra *Quarto de Despejo*, e das atividades propostas, os estudantes surpreenderam as expectativas, tanto pela participação nas tarefas, quanto pelas reflexões sobre o contexto histórico e as temáticas trazidas por Carolina Maria de Jesus, escritora contemporânea às realidades dos discentes. Concluímos que as estratégias desenvolvidas possibilitaram a prática de leitura, de maneira interativa e desse modo, podem constituir-se como um caminho para assegurar o letramento literário no espaço da escola. Esperamos que a partir deste trabalho o letramento literário e a literatura negra efetivem-se nas aulas de língua portuguesa, devido sua relevância no cenário brasileiro e na luta antirracista, tão necessária na educação básica.

Palavras-chave: Letramento literário; Sequência expandida; Carolina Maria de Jesus; *Quarto de Despejo*.

ABSTRACT

This study aims to develop a didactic sequence as a proposal for literary literacy with students in the 9th grade of elementary school, based on the narrative *Quarto de Despejo – Diary of a Favelada*, promoting critical reading on social themes present in the work. In a task of bringing elementary school students closer to black female literature and writing, which involves the perception of ethnic-racial relations, human formation of values and local, national identity. In this perspective, an expanded sequence (COSSON, 2018) of literary reading was elaborated, consisting of 09 (nine) interventional moments, for students aged 14 to 15 from a public school in the interior of Ceará. The theoretical support that supported the research includes authors such as Antunes (2003), Petit (2010), Solé (1998), Zilberman (2008) Alves (2017), Cândido (2017), Cosson (2018), Cuti (2010), Souza (2005), Farias (2018), Meihy and Levine (2015), Perpétua (2014), Santos (2009); among others, Castro and Machado (2007). The investigative method was action research, Thiollent (2011), which seeks to interpret, intervene and interact with the needs of the school reality, having a qualitative and social character. Through the work *Quarto de Despejo*, and the proposed activities, the students surprised expectations, both by participating in the tasks and by reflecting on the historical context and the themes brought by Carolina Maria de Jesus, a contemporary writer to the realities of the students. We conclude that the developed strategies made possible the practice of reading, in an interactive way and, in this way, they can be constituted as a way to assure the literary literacy in the school space. We hope that from this work, literary literacy and black literature will become effective in Portuguese language classes, due to its relevance in the Brazilian scenario and in the anti-racist struggle, so necessary in basic education.

Keywords: Literacy literacy; Expanded sequence; Carolina Maria de Jesus; *The Unedited Diaries*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - DCRC e a articulação com os planos de aula.....	46
Figura 2 - Escritoras no Livro Se Liga na Língua.....	51
Figura 3 - Sequência Didática Expandida, Cosson (2018).....	90
Figura 4 - Sequência Didática Expandida com Quarto de Despejo, Cosson (2018).....	91
Figura 5 - Vídeo Mães Solo.	94
Figura 6 - Tirinha (Tema: Mãe Solo).....	95
Figura 7 - Charge (Tema: Mães Solo).....	95
Figura 8 - Mãe Solo Estudante 23	96
Figura 9 - Mãe Solo Estudante 05.	96
Figura 10 - Mãe Solo Estudante 20.	97
Figura 11 - Mãe Solo Estudante 7.	97
Figura 12 - Mãe Solo Estudante 15.	98
Figura 13 - Vídeo Carolina.....	99
Figura 14 - Vídeo Carolina.	100
Figura 15 - Marcadores de página.....	101
Figura 16 - Livro doado aos alunos.....	102
Figura 17 - Caça-palavras.....	105
Figura 18 - Jogo Fato ou Fake.	106
Figura 19 - 1º Intervalo.	107
Figura 20 - Nuvem de palavras Estudante 28.....	108
Figura 21 - Nuvem de palavras Estudante 19.....	108
Figura 22 - Nuvem de palavras Estudante 08.....	109
Figura 23 - Nuvem de palavras Estudante 09.....	109
Figura 24 - Nuvem de palavras Estudante 27.....	110
Figura 25 - Poema Convite, José Paulo Paes.	111
Figura 26 – Poema Estudante 02.	112
Figura 27 - Poema Estudante 09	113
Figura 28 - Poema Estudante 26.	113
Figura 29 - Poema Estudante 01.	114
Figura 30 - Poema Estudante 27.	114
Figura 31 - Cordel Equipe 4.....	116
Figura 32 - Cordel Equipe 1.....	117
Figura 33 - Cordel Equipe 2.....	117
Figura 34 - Cordel Equipe 5.....	118
Figura 35 - Cordel Equipe 3.....	119
Figura 36 - Sarau Poético e Musical: Viva Carolina!	120
Figura 37 - Folder Sarau Poético e Musical.	121
Figura 38 - Infográficos produzidos pelas equipes.	123
Figura 39 - Carta Estudante 28.....	125
Figura 40 - Carta Estudante 22.....	126
Figura 41 - Carta Estudante 09.....	127
Figura 42 - Carta Estudante 05.....	128
Figura 43 - Carta Estudante 01.....	129
Figura 44 - Documentário Lixo Extraordinário.....	130
Figura 45 - Diário de Leitura entregue aos estudantes.....	131

Figura 46 - Mosaico da Culminância do Projeto132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Momentos Interventivos.....	92
Quadro 2 - Roda de diálogo (1ª etapa).....	94
Quadro 3 - Círculo de Diálogo (2ª etapa).	99
Quadro 4 - Oficina de produção de marcadores de página.	100
Quadro 5 - Cronograma da Leitura.	102
Quadro 6 - Trechos Selecionados da Obra.	103
Quadro 7 - Orientação para produção da Poema.	111
Quadro 8 - Orientação para Produção do Cordel.	115
Quadro 9 - Organização da Oficina de Infográfico.	122
Quadro 10 - Estações do Festival Cultural Carolina na Escola.....	132

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 LEITURA, LETRAMENTO, LITERATURAS E ESCRITA FEMININA NEGRA	21
2.1 Leitura na educação básica: resistência e direito da população negra	21
2.2 Literaturas: Negra e Afro-brasileira	27
2.2.1 Escrita feminina e negra	33
2.2.2 Um olhar sobre documentos oficiais escolares: LDB, PCN, BNCC, DCRC, Lei 10.639/03, Lei 11.645/08 e PPP da Escola	39
2.3 Letramento Literário na Escola	52
3 CAROLINA MARIA DE JESUS E QUARTO DE DESPEJO	60
3.1 Carolina andarilha de si: mulher, negra e escritora	60
3.2 Carolina: a literatura das Margens à Resistência	66
3.3 Carolina e a obra <i>Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada</i>	70
3.4 Carolina: Muito bem, Carolina!	70
3.4.1 Carolina Catadora de Sonhos em <i>Quarto de Despejo</i>	74
3.4.2 Carolina entre as questões sociais e o racismo	78
3.4.3 Carolina e a variação da resistência	83
4 PROPOSTA INTERVENTIVA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM QUARTO DE DESPEJO.....	88
4.1 Sequência didática: momentos interventivos	92
4.1.1 Momento I: Motivação Mães Solo	93
4.1.2 Momento II - Introdução	98
4.1.3 Momento III: Leitura	101
4.1.4 Momento IV: Primeiro Intervalo.....	106
4.1.5 Momento V: Primeira Interpretação	110
4.1.6 Momento VI: Segundo Intervalo	119
4.1.7 Momento VII: Contextualizações	122
4.1.8 Momento VIII: Segunda Interpretação	124
4.1.9 9º Momento: Expansão	130
4.1.9.1 Expansão 1: Extrapolando a Leitura	130

4.1.9.2 Expansão 2: Festival Cultural Carolina na Escola.....	131
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICES.....	145
Apêndice A – Caça-palavras	145
Apêndice B – Atividade com leitura 2ª parte (Quarto de Despejo).....	146
Apêndice C – Atividade com leitura 3ª parte (Quarto de Despejo).....	147
Apêndice D – Atividade com leitura 4ª parte (Quarto de Despejo).....	148
Apêndice E – Folder Sarau Poético.....	149
Apêndice F – Programação Sarau Poético.....	150
ANEXOS	158
Anexo A – Tirinhas da Atividade Mães Solo	158
Anexo B – Charges da Atividade Mães Solo.....	159
Anexo C – Cordel <i>Carolina Maria de Jesus</i>	160
Anexo D – Música <i>Carolina Maria de Jesus</i>	161
Anexo E – Texto do Momento de Expansão	162

1 INTRODUÇÃO

“O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. [...]”.

Guimarães Rosa

Este trabalho alinha-se com as contribuições acadêmicas e científicas sobre a leitura, a literatura afro-brasileira e letramento literário na educação básica, a partir da obra *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, de Carolina Maria de Jesus, escritora suprimida, apagada da história da literatura brasileira. E isto ocorre, mesmo após estrondoso sucesso que envolveu a publicação desta sua primeira obra, em 1960. Este estudo envolve uma tarefa de aproximação dos educandos do ensino fundamental com a literatura, a escrita feminina negra e simultaneamente a percepção das relações étnico-raciais, formação humana de valores, identidade local e nacional.

Sabemos que aprender a ler é uma prática cultural criada pelos seres humanos e é ensinada e explorada na escola, como espaço institucionalizado e sistematizado de saberes. Desse modo, os professores e professoras mediam ações intelectuais de contato dos estudantes com a leitura em suas salas de aulas, em especial, com a literatura. Para Cosson (2018, p. 23), existe uma falência no ensino de literatura no âmbito da escola e comenta que: “[...] seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função social de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza [...]”.

Conforme Cosson (2018), existem compreensões falhas na apresentação da literatura aos leitores. Para este pesquisador é preciso extrapolar o ensino focado nos currículos escolares e criar situações compartilhadas de experiência literária. Além disso, dar relevância ao letramento literário na escola, vencendo a crença de que basta apresentar a leitura aos estudantes. Desse modo, o autor traz uma leitura literária que humaniza não somente a partir da leitura de um texto em específico, mas também, da partilha de saberes vividos a partir dessa leitura, fruto de um planejamento do ato de ler, que tem o professor e a professora como mediadores deste processo.

Em sintonia com o discurso de Cosson, Cândido (2017) menciona igualmente o processo de humanização concernente à literatura, como facilitador dos transcurso

necessários ao bem-estar da sociedade, e menciona esse processo como algo natural quando diz:

[...] assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. 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. [...] (CÂNDIDO, 2017, p. 177).

Conforme Cândido (2017), todo ser humano entra em contato com alguma espécie de fabulação. Dessa maneira, vê a literatura como uma manifestação universal presente em todos os povos e épocas, assim, a literatura contribui com o processo de humanização por estar implicada no viver e no fazer humano. Cândido coloca o sonho como uma oportunidade de contato com esse universo ficcional e criativo da literatura e é por isso, que não se vive sem essa manifestação universal. Pois, independente de termos escolarização ou não, temos sonhos. Desse modo, necessitamos desse universo de fabulação, pois ele nos humaniza, e “sua satisfação constitui-se em um direito”. (CÂNDIDO, 2017, p. 177).

Este estudo nasceu, dessa necessidade de aproximar a literatura da sala de aula, apresentando Carolina Maria de Jesus aos estudantes do ensino fundamental, por meio da obra *Quarto de Despejo – Diário de uma Favelada*. É ainda, uma oportunidade de dialogar sobre as questões raciais e sociais, que envolvem a literatura e a escrita feminina negra. Visto que, Carolina é mulher negra, mãe solo, escritora pós-abolição, que faz parte de uma população negra vítima de invisibilidade. Tem sido cada vez mais estudada no meio acadêmico, sendo assunto de teses, dissertações, monografias, entre outros, artigos.

Carolina, já foi inclusive, tema de escola de samba no carnaval, apareceu no enredo da Estação Primeira de Mangueira, que ganhou o carnaval de 2019 no Rio de Janeiro, com o enredo “*História para ninar gente grande*”, que destacava personalidades pouco citadas na história brasileira (MENDONÇA, 2019). Neste mesmo ano, 2019, foi leitura obrigatória na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Em 2022 com o enredo “*Carolina – A Cinderela Negra do Canindé*” foi homenageada pela Colorado do Brás, no carnaval de São Paulo (MENGUE, 2022). Ainda em 2022, esteve presente por meio de uma questão relacionada ao livro *Quarto de despejo* no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), prova que mobiliza os estudantes do Brasil para o ingresso

nas Universidades. Todavia, Carolina Maria de Jesus ainda é desconhecida do público estudantil e até mesmo, de professores da rede básica de ensino.

O livro *Quarto de Despejo* foi recorde de vendas em seu lançamento, 1960. Na época, Carolina chegou a vender mais que Jorge Amado. Ganhou a cena jornalista no país e no mundo e viajou para o exterior divulgando o livro. A obra despertou o interesse, porque revela na voz de Carolina como era a vida nas favelas de São Paulo, cenas fortes e desconcertantes de um Brasil que ninguém via ou enxergava politicamente. A obra traz o registro em forma de diário da vivência de Carolina na extinta favela do Canindé, localizada às margens do rio Tietê, onde faltava saneamento básico, moradia digna e sobravam brigas, assassinatos, prostituição, miséria, fome e descaso social.

Neste contexto, podemos pensar que, ao longo da história, escritores foram validados e instituídos como cânones literários, como, por exemplo, Monteiro Lobato, Guimarães Rosa, José de Alencar, em especial, aqueles que são brancos ou embranquecidos pela história, como Machado de Assis, famoso escritor, mestiço e embranquecido pela burguesia brasileira. Estes possuem espaços garantidos na escola, seja no livro didático, nos projetos de ensino, na sala de aula.

Já as mulheres ficaram invisíveis ao público leitor, muitas vezes impedidas de publicar, mas com o passar do tempo algumas ganharam notoriedade: Clarice Lispector, Rachel de Queiroz, Cecília Meireles, as quais aparecem em cursos de formação de professores e são citadas por críticos literários, como Bosi (2006). Entretanto, quando se analisa a presença das escritoras negras no livro didático, por exemplo, essa inserção seguiu um fluxo tímido e até raro.

Foi o movimento negro entre as décadas de 70 e 80, mesmo durante a ditadura, que produziu transformações significativas. “Vale ressaltar o ato de 1971 que evocou a resistência do povo negro marcando o dia 20 de novembro como dia da luta do negro no Brasil, um contraponto ao 13 de maio de 1888, que não garantiu direitos humanos à população negra” (SILVA, 2021, p. 11). No século XXI as escritoras negras têm sido mais pesquisadas em meio acadêmico, contudo, suas vozes ainda não ecoam com fluidez e de maneira natural na educação básica, em especial, no ensino fundamental foco deste estudo, mesmo havendo acervo literário abundante.

Sabemos que na escola não há destaque para a literatura afro-brasileira, negra e personalidades negras, como, Nelson Mandela, Zumbi dos Palmares, entre outros, Dandara surgem a partir das contextualizações históricas, sejam em aulas, em filmes

e em livros didáticos. São diálogos que resultam da força da Lei 10.639/03 e sequencialmente da Lei 11.645/08, que instituem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena nas escolas públicas e privadas do país. Entretanto, refletindo a partir de Cosson (2018) sobre a relevância de uma preparação para a vivência da literatura na escola, em especial, a literatura negra, indagamos, como desenvolver letramento literário com jovens do ensino fundamental (EF), de 14 a 15 anos, a partir da narrativa de Carolina Maria de Jesus em *Quarto de despejo*, promovendo criticidade leitora?

Ao pensarmos na construção de um letramento literário nas instituições de ensino a partir da escrita feminina negra compreendemos que é uma ação que envolve múltiplos olhares, em ângulos que se estreitam e ampliam para a leitura e letramento literário, para o apagamento, silenciamento e epistemicídio¹ das mulheres nas letras, para a violência que desemboca no feminicídio, para o feminismo negro e tantos outros termos e conceitos pertinentes, como lugar de fala. Conceituações necessárias ao crescimento crítico, intelectual, moral e humano dos estudantes, em especial, para aqueles pertencentes à rede pública.

No texto do Ministério da Educação, com o título *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*, vemos diretrizes significativas para o ensino de uma educação antirracista e valorativa das etnias africanas, afro-brasileiras e afrodescendente na escola e comenta:

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais. (BRASIL, 2006, p. 23).

¹ [...] o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc. (CARNEIRO, 2005, p. 97)

Conforme a citação acima, vemos que a ausência do diálogo sobre as relações raciais reforça a ideia de uma predominância branca, e fomenta o racismo, os estereótipos, bem como dificulta o reconhecimento identitário e contribuições da negritude para a construção do povo brasileiro. Assim, confirmamos a relevância da presença dos textos de escritoras e escritores negros na escola, como Carolina Maria de Jesus, para que temáticas necessárias a constituição das crianças e adolescentes entrem em pauta e sejam criticamente dialogadas.

Diante do exposto, este estudo objetiva: desenvolver uma sequência didática expandida como proposta de letramento literário com estudantes do 9º ano do ensino fundamental, a partir da narrativa de Carolina Maria de Jesus, em *Quarto de despejo – diário de uma favelada*, promovendo criticidade leitora sobre temáticas sociais presente na obra.

Desta forma, elaboramos uma sequência expandida, de acordo com Cosson (2018), na busca de ampliar a visão dos educandos sobre as temáticas apresentadas em *Quarto de Despejo* e de contribuir com a formação de leitores mais reflexivos e críticos socialmente. O método investigativo desta proposta contempla a pesquisa-ação. Conforme Thiollent (2011), é um método investigativo, que tem como natureza interpretar, intervir e interagir com as necessidades da realidade escolar. É, assim, uma pesquisa qualitativa e tem caráter social. Dentro de suas premissas está a necessidade de ampliação de conhecimento tanto dos pesquisadores, quanto das pessoas e grupos participantes.

Assim, de modo a contribuir com a formação de leitores, dando ênfase aos leitores literários, iniciamos este trabalho no *Capítulo 1* com os estudos teóricos que embasaram a pesquisa. Articulamos autores que versam sobre leitura, como Antunes (2003), Petit (2010), Solé (1998), entre outros, Zilberman (2008) à perspectiva das literaturas, do letramento literário, formação do leitor: Alves (2017), Cândido (2017), Cosson (2018), Cuti (2010), entre outros, Souza (2005), que alicerçam as atividades desenvolvidas em torno da sequência literária.

Já no *Capítulo 2* temos uma construção teórico-biográfica e reflexiva sobre a escritora Carolina Maria de Jesus, com a realização de um passeio sobre alguns dos estudos empreendidos em torno da autora, realizados por Farias (2018); Meihy e Levine (2015); Perpétua (2014); Santos (2009); Castro e Machado (2007); bem como

uma discussão sobre a obra fonte de inspiração desta pesquisa, *Quarto de Despejo – Diário de uma favelada*.

O *Capítulo 3* é destinado a proposta interventiva, no qual é explanado a sequência didática de letramento literário de maneira prática o ensino de leitura e letramento literário, que permite maior visibilidade das articulações construídas durante as discussões dos referenciais teóricos. Desse modo, ressaltamos as atividades e produções realizadas, as reflexões que surgiram e o impacto para os participantes. Na continuidade da pesquisa, temos as considerações finais, anexos e apêndices.

Esperamos que este trabalho contribua não somente com as reflexões, sobre literatura negra, afro-brasileira, opressões de raça, classe, gênero, mas também, apresente compreensões significativas, um caminho para assegurar o letramento literário no espaço da escola.

2 LEITURA, LETRAMENTO, LITERATURAS E ESCRITA FEMININA NEGRA

O livro é a melhor invenção do homem.

(JESUS, 2014, p. 24).

Neste capítulo apresentaremos a seção sobre Leitura, como um direito de todos. No item *Literaturas* veremos os termos Literatura negra, afro-brasileira e negro-brasileira. Na seção: *Escrita feminina e negra* o foco estará na autoria feminina e negra na literatura, e por fim, teremos *Um olhar sobre os documentos oficiais escolares* uma reflexão pertinente ao fazer escolar.

2.1 Leitura na educação básica: resistência e direito da população negra

Desde a formação do Brasil a leitura não foi considerada um direito de todos os brasileiros. Anos de escravidão subjugarão a população negra, além dos maus-tratos, ao silenciamento das contribuições ao país, sufocaram suas crenças religiosas, culturas, cidadania e humanidade. No decreto 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, artigo 69, inciso 03: “a escola não poderia admitir “escravos”. Já no decreto 7.031-A, de 06 de setembro de 1978, artigo 05, poderiam matricular-se apenas no horário noturno: “[...] todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos”. Com isso, a população negra livre e liberta foi destituída do direito ao conhecimento institucionalizado, letrado, resquícios que chegaram ao século XXI, além de terem seus saberes durante muito tempo desconsiderados, num verdadeiro epistemicídio.

Carneiro (2005) é a principal referência no Brasil sobre o epistemicídio. O termo, como já mencionado neste estudo, desqualifica o conhecimento dos povos negros e funde-se ao colonialismo europeu e ao processo de dominação instituído, como algo intrínseco, natural, e desse modo, anula e oculta o conhecimento negro, patrimônio cultural da humanidade. Este processo de privação de cultura constitui-se como negação do acesso à educação, do direito ao conhecimento constituído, do direito de pertencer e também de produzir conhecimento.

Em consonância com estas palavras Souza (2005, p. 65) declara que “aos negros, africanos ou afrodescendentes, de acordo com a legislação vigente em todo período colonial e extensiva ao século XIX, não caberia escrever, publicar ou mesmo

falar de si ou de seu grupo”. Colaborando com a percepção do cenário que se instaura na constituição dos povos a partir da colonização, Castrillón (2011) acrescenta que:

Historicamente a leitura tem sido um instrumento de poder e de exclusão social: primeiro nas mãos da igreja, que garantia para si, por meio do controle dos textos sagrados, o controle da palavra divina; em seguida, pelos governos aristocráticos e pelos poderes políticos e, atualmente, por interesses econômicos. Que dela tentam se beneficiar. (CASTRILLÓN, 2011, p. 16).

A partir das palavras de Castrillón, compreendemos que a leitura legitima poder e privilégio. A história do Brasil demonstra isto. O poder esteve constituído nas mãos dos “mais fortes”, que detinham não somente o poder das armas, mas o poder de reter e rechaçar o conhecimento. Castrillón (2011) menciona que a democratização da leitura precisa constituir-se como uma necessidade, e em virtude disso, a população precisa considerar que a leitura lhe traz benefícios. Para a autora, uma solução possível seria a diminuição das desigualdades sociais, isto elevaria os níveis de desenvolvimento da população. Castrillon analisa a Colômbia, mas suas palavras podem ser aplicadas ao Brasil, como parte da América do Sul colonizada e que convive com problemas sociais e educacionais de precariedades semelhantes.

Sabemos que a escola pública é lugar de acolhimento da maior parte da população que vive em condições precarizadas de moradia, saúde, acesso à cultura, provavelmente fruto deste contexto histórico descrito acima. Por isso, ela é um espaço propício para constituições de bens culturais e de certa forma imateriais, como a leitura. Nidelcoff (2004) fala das dificuldades das crianças que chegam às escolas vítimas de realidades difíceis de serem superadas: seja por experiências vividas, deficiências alimentares e estímulos intelectuais precários. Essas situações precisam ser consideradas pelos educadores numa perspectiva de maior compreensão dos insucessos estudantis na aprendizagem.

Desse modo, ao mesmo tempo que a efetivação da leitura faz-se desafiadora nas escolas públicas brasileiras, ela se constitui como uma oportunidade para ampliação do repertório estudantil. Pois ela permite o desenvolvimento de habilidades fundamentais para o intelecto e cognição das crianças e jovens, por meio de conhecimentos valorosos. Por isso, a importância de garantir acesso à leitura para toda a população, inclusive viabilizar o acesso e permanência das classes mais

pobres nas instituições de ensino. Pois, como menciona Cuti (2010, p. 11), “O Brasil é dos brasileiros, porém é preciso acrescentar que é de todos os brasileiros”.

Corroborando com argumentos de compreensão da aquisição efetiva de leitura, Isabel Solé (1998) interpela que a aquisição da habilidade de leitura proficiente compõe um dos inúmeros desafios vivenciados pela escola. Solé afirma que a leitura é indispensável na condução de ações autônomas nas sociedades letradas, desta forma, há uma desvantagem considerável, para os sujeitos que não conseguem realizar a aquisição deste saber.

Sendo assim, é essencial que as instituições de ensino desenvolvam as relações implicadas nas interfaces da leitura e do leitor, como, seleção de obras, curiosidade intelectual, aprendizagem e enriquecimento vocabular, que são consequências de uma função primordial na escola, o ensinar a leitura, com seus níveis de aproximação leitora, assim como, incentivar e orientar a escolha de materiais para que isso seja consolidado. Para Irandé Antunes (2003), neste contexto, a leitura e a escrita completam-se. A autora afirma que:

a atividade de leitura completa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos de interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor. (ANTUNES, 2003, p. 67).

Para Antunes, a leitura é mais que aquisição dos sinais gráficos, o leitor é ativo no processo comunicativo. Estas palavras conversam intimamente com as proposições de Paulo Freire (2003, p. 11), quando afirma: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Para Freire os sujeitos trazem conhecimentos de mundo que precisam ser explorados pelos professores e professoras, para ele a educação possível, é a educação que liberta. Neste contexto, lembramos de Carolina Maria de Jesus, que aprendeu as primeiras letras e libertou sua imaginação e sua escrita. Jesus entendeu que poderia escrever sobre si, sobre o mundo e assim fez, foi além do conhecimento institucionalizado e afirma “[...] Não sei dormir sem ler. Gosto de manusear um livro. O livro é a maior invenção do homem.” (JESUS, 2014, p. 24).

Carolina Maria de Jesus parece maravilhar-se com os livros que lê. Imaginemos então, se no tempo de Carolina, ela pudesse identificar-se com aquilo que lê, por meio de textos de escritoras e escritores negros e ir aproximando-se de uma identidade

negra². Em entrevista concedida à Revista Conexão Literatura, nº 24, Conceição Evaristo (2017, p. 6), expõe seu desejo de fazer sua escrita, literária negra, alcançar as pessoas que a inspiram, mas diz que: “[...] isto só seria possível, se a ferramenta da leitura pertencesse a todas as classes sociais, se os livros e outros bens culturais estivessem disponíveis para todas as pessoas”.

De acordo com as palavras de Evaristo (2017) existem classes sociais nas quais a leitura literária para ampliação e fortalecimento do repertório cultural da juventude não chegam. E, este repertório literário é necessário aos sujeitos em suas constituições de humanidades. Michèle Petit (2010), no livro *A arte de ler ou como resistir à adversidade*, apresenta como a leitura a partir de experiências em contextos e públicos diversos pode contribuir para o fortalecimento emocional e revela como somos ávidos por ficção. Petit apresenta como adolescentes e jovens em estado de crise são fisgados por experiências de leitura que:

tiram cada um de sua solidão, fazem-no compreender que esses tormentos são compartilhados pelos que estão ao seu lado, mas também por aqueles que encontra nas páginas lidas ou por quem as escreveu. Em mais de um caso, essas experiências literárias contribuem para a formação de uma sensibilidade e uma educação sentimental. (PETIT, 2010, p. 165)

Nesta perspectiva Petit (2010) evidencia a leitura como promotora do encontro entre indivíduos e seus próprios sentimentos. Assim, os sujeitos no ato de ler elaboram suas subjetividades e transformam suas interações com o mundo que os cerca, empoderam-se. Por sua vez, Zilberman (2008), quando se refere à presença da leitura literária na vida dos sujeitos, expõe que:

a fantasia transfere essa forma para a literatura, e o leitor procura ali os elementos que expressam seu mundo interior. Pode ser que ele não opere como o escritor, que produz um texto literário ao elaborar de modo criativo seus processos internos; mas ele passa por situação similar, na medida em que o mundo criado agita seu imaginário e faz com que, de alguma maneira, esse se manifeste e transforme-se em linguagem. Eis por que leituras significativas confundem-se com nosso cotidiano, tornam-se lembranças perenes, explicam nossa própria vida. (ZILBERMAN, 2008, p. 20).

² Nilma Lima Gomes (2002a, p. 39) sobre identidade diz: “entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade”.

Zilberman reporta-se às leituras significativas que vão transcender os sujeitos leitores e que mesmo que estes não se tornem escritores, serão transformados pelas leituras empreendidas. Ao mergulhar nas histórias criadas por alguém não serão mais os mesmos e guardarão imagens significativas, capazes de eternizarem-se em nós, como lembranças e serem explicações para nossas existências, por isso, a necessária apropriação do mundo leitor e do estreitamento da conexão leitor e leitura.

Num país de extensa dimensão como o Brasil possibilitar que as regiões consigam consolidar a alfabetização e o letramento de crianças e adolescentes, implica no desenvolvimento de políticas públicas. E é na garantia do acesso à escola que grande parte da população vislumbra o contato com estas políticas, que estimulam e desenvolvem, por exemplo, a leitura. O PNLD Literário (Programa Nacional do Livro Didático), Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, é uma destas políticas, que distribui obras didáticas, pedagógicas e literárias para a educação básica, universaliza os livros, que chegam a crianças e adolescentes de escola pública, de maneira gratuita, igualitária, sob o olhar dos professores que escolhem livros adequados a comunidade escolar em que estão inseridos.

Neste sentido, a escola deve ter a leitura como meta prioritária, já que a partir dela acessa-se um amplo acervo cultural histórico constituído pelos povos em diferentes épocas, ampliando informações sobre pessoas, planeta e universo. Dessa maneira, promove-se um diálogo com as produções da humanidade. E isto faz parte do direito à informação, como princípio democrático, aos bens culturais produzidos ou previstos nas sociedades letradas ou não (ANTUNES, 2013).

A mediação de leitura promovida pela escola impulsiona o desenvolvimento desse saber constituído, histórico e humano trazido por Antunes (2013). O ato de ler precisa ser contextualizado, alargado e direcionado para objetivos que se queiram alcançar. Quanto mais cedo forem apresentados a diversidade de leituras, o contato com o ato de ler poderá ser estreitado, assim, o professor e a professora selecionam textos, livros, sequências, prepara o ambiente estimulante e acolhedor e precisa envolver os estudantes neste “novo mundo”.

Na mais tenra idade o mundo que nos cerca vai sendo compreendido por nós. Assim, já lemos o mundo à nossa volta antes mesmo do aprendizado da leitura e da escrita de palavras e expressões. É um conhecimento prático, inegável, porém, necessitamos ir além dele, precisamos alargá-lo. Dessa forma, construir novos saberes, vê o que não se viu ainda (FREIRE, 2003).

Freire move uma reflexão sobre o ato da leitura que inicia antes, é o nosso conhecimento de mundo atuando sobre nossas inteligências, saberes e atuações sociais. Mas, diz da importância de ampliação do repertório constituído e dá a ideia de um *continuum* de aprendizagem. Estamos desse modo em constante transformação, podemos aprender mais a cada dia. A leitura surge então para predispor estes novos aprendizados.

Em virtude disso, a leitura requer planejamento, pois apenas decodificando as palavras escritas, de maneira mecânica, sem, contudo, promover habilidades mobilizadoras da interação verbal, não poderá desta maneira, ser considerada leitura, pois desta forma, o diálogo entre leitor e escritor não pode ser constituído (ANTUNES, 2003). Solé (1998) afirma que para ampliação de repertório a leitura deve ser conduzida e diz:

[...] implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade. O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc. (SOLÉ, 1998, p. 22).

Nestes termos, Solé (1998) destaca o processo de leitura que ocorre de maneira mediada. Na escola, os professores e professoras precisam conduzir este processo para que os objetivos de leitura e construção de saberes sejam alcançados. Aprender a ler é, assim, um ato político de construção libertadora de cada ser. Vivemos em uma sociedade em que a circulação das informações se processa muito rápido, há cada vez mais, a necessidade de trabalhar estas informações, que podem chegar, por vezes, distorcidas. E a leitura pode atuar neste contexto, alargar o repertório de saberes. Ler é direito de todos, e aqui legitimamos, é um direito da população negra brasileira.

Nesta seção fizemos algumas considerações sobre a importância da leitura para o desenvolvimento intelectual do povo brasileiro. Nesse percurso surge a próxima seção, na qual daremos foco as considerações sobre literaturas com ênfase na literatura afro-brasileira e negra.

2.2 Literaturas: Negra e Afro-brasileira

O debate em torno da denominação de uma literatura negra, é descrito por Zilá Bernd (2010) como um processo iniciado a partir da década de 70. O termo surgiu pela necessidade de diferenciar o negro como temática e um “eu enunciador”, que se declara como negro, posiciona-se político e ideologicamente e identifica-se com o patrimônio de origem africana. Assim, consolida-se no século XXI nas denominações literatura afro-brasileira e afrodescendente (do inglês *afro-descendent*), para distanciar-se de indicativo a epidermização do conceito, que seria uma definição de uma expressão artística pela cor da pele dos escritores. Fonseca (2006) em seu texto *Literatura negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica?* menciona a complexidade de definição dos termos, literatura negra”, “literatura afro-brasileira”, quando reflexiona que:

a expressão “literatura negra” [...] está ligada a discussões no interior de movimentos que surgiram nos Estados Unidos e no Caribe, espalharam-se por outros espaços e incentivaram um tipo de literatura que assumia as questões relativas à identidade e às culturas dos povos africanos e afrodescendentes. [...] Para muitos teóricos e escritores do Brasil, das Antilhas, do Caribe e dos Estados Unidos, a utilização do prefixo “afro” não consegue evitar os mesmos problemas já verificados no uso da expressão “literatura negra”. Segundo eles, tanto o termo “negro(a)” como a expressão “afro-brasileiro(a)” são utilizados para caracterizar uma particularidade artística e literária ou mesmo uma cultura em especial. Com base nesse raciocínio, ambos os termos são vistos como excludentes, porque particularizam questões que deveriam ser discutidas levando-se em consideração a cultura do povo de um modo geral e não apenas as suas particularidades. No caso do Brasil, por exemplo, se deveria levar em conta a cultura brasileira e não apenas a cultura negra. Numa opinião contrária, outros teóricos reconhecem que a particularização é necessária, pois quando se adota o uso de termos abrangentes, os complexos conflitos de uma dada cultura ficam aparentemente nivelados e acabam sendo minimizados. Nessa lógica, o uso da expressão “literatura brasileira” para designar todas as formas literárias produzidas no Brasil não conseguiria responder à questão. (FONSECA, 2006, p. 11-12).

A partir dos estudos empreendidos por Fonseca (2006), percebemos como dividem-se os teóricos sobre a adoção de uma nomenclatura, que apresente para o público a literatura produzida pela etnia-racial brasileira negra. Um dos fatores que pode contribuir com essa dificuldade de definição ocorre pela responsabilidade de contemplar variados aspectos em um mesmo conceito, englobando a miscigenação cultural das raças em solo brasileiro, além das raízes ancestrais trazidas do continente africano.

Por outro lado, existe uma necessidade de particularização do termo, visto que a utilização de termos abrangentes, como literatura brasileira, não afirmou aos leitores a existência de uma literatura produzida por homens negros e mulheres negras. E conforme Fonseca (2006, p. 12), a inclusão de textos literários nos programas escolares “está nas mãos de grupos sociais privilegiados e/ou especialistas — os críticos que acabam por decidir que autores devem ser lidos”. Assim, os escritores negros e negras foram por muito tempo distanciados dos leitores escolares, como também público em geral.

Segundo Cuti, pseudônimo de Luiz Silva, o aparecimento da personagem, dos autores, leitores negros na cena literária brasileira mobilizou novas configurações direcionadas à formação, composição de elementos culturais africanos, temas, subjetividades implicadas num discurso étnico coletivo, transformações inclusive no aspecto crítico-literário, seja de classificação, entre outros, conceitos das obras de poesia e ficção. (CUTI, 2010).

Cuti (2010), em seu livro *Literatura negro-brasileira*, vem debater, entre outros aspectos, sobre as questões pertinentes à literatura brasileira, enfatiza o conceito dessa produção das escritoras e dos escritores negros, sobre sua identidade, polaridades no campo das composições artísticas. Cuti (2010, p. 44) coloca a literatura como literatura negro-brasileira que “[...] nasce na e da população negra que se firmou fora da África, e de sua experiência no Brasil. Na singularidade é negra e, ao mesmo tempo, brasileira, pois a palavra “negro” aponta para o processo de luta participativa nos destinos da nação [...]”. Propositadamente expõe:

[...] no âmbito da literatura da qual ela faz parte, destacá-la transcende o fato de chamar a atenção de pessoas de pele escura. Destacá-la é revelar o que o Brasil esconde de si mesmo pela ação do racismo do qual a cultura nacional está impregnada, como também alertar para o como a reação escrita de uma subjetividade subjugada redundou e redundará na prática de formas que atendam não ao chamado de uma herança africana mas à necessidade de uma ruptura com o processo de alienação que o racismo provoca. Quando um negro brasileiro se olha no espelho e se vê branco [...] expõe a pauta da literatura negro-brasileira: A restituição de seu verdadeiro rosto que a alienação surrupiou. A exposição desse drama de identidade, que tem dimensões coletivas, inclui negros, mestiços e brancos brasileiros, visto que todos são coparticipes dessa trama que se desenvolve e se realiza no cotidiano [...] (CUTI, 2010, p. 45-46).

Cuti expõe em seus estudos o olhar sobre a literatura produzida por negros e negras, revela o racismo presente nas estruturas brasileiras, inclusive na cultura que

se manifesta. Destaca que deve ser vista a alienação ativa do racismo, que vai encontrando novas formas de revelar-se, seja no não reconhecimento de seu próprio povo: brancos, mestiços e negro, pertencentes as dimensões de um coletivo único. Neste aspecto, vale destacar o racismo estrutural apresentado por Almeida (2019):

[...] o uso do termo “estrutura” não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis; ou, ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados. [...] O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. Ainda que os indivíduos que cometam atos racistas sejam responsabilizados, o olhar estrutural sobre as relações raciais nos leva a concluir que a responsabilização jurídica não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial. (ALMEIDA, 2019, p. 39).

Nas palavras de Silvio de Almeida o racismo estrutural viabiliza ações discriminatórias difíceis de combater, por mais exista a justiça garantindo a responsabilização das pessoas, sozinha ela não dá conta, porque a discriminação racial está presente na estrutura política, econômica e nas relações do cotidiano. Isto demarca a importância dos sujeitos reconhecerem suas histórias, suas lutas, afirmarem-se e reivindicarem diante do não cumprimento de diretrizes antirracistas. Também amplia o olhar para o reconhecimento de uma Literatura negra, como conjunto deste fortalecimento afirmativo. Por isso, damos foco à literatura negro-brasileira, reivindicando sua necessária presença na escola, alinhada aos propósitos educacionais, de crescimento pessoal e intelectual, como toda leitura literária deve estar. Em consonância com estas ideias, Miriam Alves (2017) comenta sobre o papel da literatura diante das desigualdades sociais brasileiras que:

[...] a literatura não tem uma ação imediata para equilibrar isso. Mas tem, sim, um papel político-cultural somado a outras ações políticas de reparação. Pois bem, falando da literatura negra, chegamos num momento nesse país em que existe uma geração de negros universitários, mestrandos e doutorandos, só para ficar na área de Letras. E, nas minhas várias palestras pelas universidades do Brasil, deparei-me com vários deles, que elegeram autores e autoras negros para concluir seus cursos. Em conversas informais, e mesmo em depoimentos após palestras, eles relatam primeiro o prazer de se verem nos escritos, uma relação de pertencimento, além da possibilidade de fazer ciência com o que lhe é próximo e próprio, uma sensação prazerosa de encontro. [...] (ALVES, 2017, p. 292-293).

Alves (2017) deixa claro que a literatura faz parte de políticas de reparação das desigualdades sociais e reconhece nas vozes que escrevem, por meio de sua experiência no diálogo com os estudantes a noção de pertença, encontrada em textos que dialogam com os leitores, permitindo que os sujeitos se afirmem nas suas trajetórias de vida e de escrita.

Destacamos essa presença da literatura na concepção de Barthes (1980), que entre tantas disciplinas de ensino, na iminência dos banimentos de todas, salva a literatura e explica: “pois todas as ciências estão presentes no monumento literário” (BARTHES, 1980, p. 17). Para o autor, ela: “faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso” (BARTHES, 1980, p. 18). Vista desta forma, com encantamentos próprios, a literatura apresenta-se como um campo de encontro de saberes diversos. O romance de *Robinson Crusóé* é exemplo de um compêndio de saberes: históricos, geográficos, sociais, técnicos, botânicos e antropológicos.

Para Conceição Evaristo (2020a) a literatura apresenta histórias reais ou ficcionadas, que por vezes constituem-se das lacunas que a história, enquanto ciência, exclui. Então, o que a história não nos oferece, o vazio histórico, é preenchido pela ficção literária. Evaristo cita, como exemplo, a obra *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves, na qual a autora vendo lacunas de registros sobre Luiza Mahin, da vida à história desta personagem. E cita ainda suas próprias obras, como *Ponciá Vicêncio* e *Becos da Memória*, que reverberam o processo de escravização, numa perspectiva de memória do passado que se funde com o presente, em busca constante da ancestralidade.

Conceição remete à ideia da contação de história, do universo de fabulação humano, por meio da literatura, que permite criar e sonhar novas histórias. A literatura é assim, um bem, um direito. Antônio Cândido, quando escreve *O direito à Literatura* (2017), distingue que há bens incompressíveis e compreensíveis e relata:

certos bens são obviamente incompressíveis, como o alimento, a casa, a roupa. Outros são compressíveis, como os cosméticos, os enfeites, as roupas supérfluas. Mas a fronteira entre ambos é muitas vezes difícil de fixar, mesmos quando pensamos nos que são considerados indispensáveis. [...] O fato é que cada época e cada cultura fixam os critérios de incompressibilidade, que estão ligados à divisão da sociedade em classes, pois inclusive a educação pode ser instrumento para convencer as pessoas de que o que é indispensável para uma camada social não o é para outra. Na classe média brasileira, os da minha idade ainda lembram o tempo em que se dizia que os empregados não tinham necessidade de sobremesa nem de

folga aos domingos, porque não estando acostumados a isso, não sentiam falta... Portanto, é preciso ter critérios seguros para abordar o problema dos bens incompressíveis, seja do ponto de vista individual, seja do ponto de vista social. Do ponto de vista individual, é importante a consciência de cada um a respeito, sendo indispensável fazer sentir desde a infância que os pobres e desvalidos têm direito aos bens materiais (e que portanto não se trata de exercer caridade), assim como as minorias têm direito à igualdade de tratamento. Do ponto de vista social é preciso haver leis específicas garantindo este modo de ver. (CÂNDIDO, 2017, p. 175-176).

Assim, vemos que para Cândido cada sociedade vai definindo o que seria mais valoroso para si, seus bens incompreensíveis, a partir do tempo histórico, da cultura, inclusive trazendo à tona as desigualdades sociais como fator implicado nesse processo de definição dos bens. Ao longo do texto *O direito à Literatura* (2017) Cândido vai compondo argumentos e exemplos como um convite ao leitor a refletir se a literatura pode ser incluída entre os bens incompreensíveis descritos na citação acima.

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. Ora se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CÂNDIDO, 2017, p. 174-175).

Conforme Cândido, independente do tempo histórico os seres humanos conectam-se ao universo de fabulação de maneira cotidiana, como entram em contato com os seus próprios sonhos. A literatura corresponde desta forma a um bem inegociável e garante a humanidade dos indivíduos, porque é na verdade, uma manifestação comum, portanto um direito natural de todas as pessoas.

Segundo Regina Dalcastagnè (2012), a literatura é espaço de legitimação de interesses e nuances da sociedade e declara:

[...] Quando entendemos a literatura como uma forma de representação, espaço onde interesses e perspectivas sociais interagem e se entrecrocaram, não podemos deixar de indagar quem é, afinal, esse outro, que posição lhe é reservada na sociedade, e o que seu silêncio esconde. Por isso, cada vez mais, os estudos literários (e o próprio fazer literário) se preocupam com os problemas ligados ao acesso à voz e à representação dos múltiplos grupos sociais. Ou seja, eles se tornam mais conscientes das dificuldades

associadas ao lugar da fala: quem fala e em nome de quem. (DALCASTAGNÉ, 2012, p. 17).

Dalcastagné reflexiona sobre este lugar dos subalternizados na literatura, trazendo à tona que os silêncios implicados nestas ausências remontam interesses que precisam ser conhecidos, inclusive na voz dos variados grupos sociais vítimas deste silenciamento. Assim, vemos que o termo *Literatura Brasileira* deveria por si só abarcar todo o escopo de produção literária e artística produzida no país, entretanto, devido ao apagamento e ao silenciamento epistêmico das etnias-raciais negras esta generalização torna-se insuficiente e deixa clara a necessidade de discussão de termos que afirmam a existência de uma literatura negra, afro-brasileira, afro-descendente.

A afirmação de uma literatura negra perpassa pelo direito de pertencimento, sem negação de corpos, de escritas, de cultura, sem embranquecimento³ que viola o direito de resgatar a identificação com as raízes negras. Machado de Assis, escritor brasileiro é um exemplo desse embranquecimento, pois muitas imagens retrataram o escritor como branco, uma forma de negar que sua produção literária reconhecida nacional e internacionalmente estivesse vinculada aos afro-brasileiros. Em vista disso, trazemos a concepção de Miriam Alves (2017) sobre a literatura negra que afirma:

[...] a literatura negra, numa manifestação coletiva, surge da necessidade de escritores negros e escritoras negras serem autores e sujeitos da história. História nos dois sentidos, no sentido do ficcional, poético, literário, e no sentido de fazer história mesmo. Então, não é um rótulo e não aprisiona: liberta. Liberta não só eu que escrevo, mas também os leitores negros e brancos. (ALVES, 2017, p. 290).

³ Branqueamento ou embranquecimento foi uma construção histórica, que no Brasil ganhou mais importância no século XIX tornando-se uma política pública de governo entre 1900 e 1930 viabilizada pela elite branca, na qual cientistas brasileiros adaptaram teorias racistas europeias e norte-americanas, como o darwinismo social ao contexto brasileiro. Este darwinismo social via nos atributos externos, como cor da pele elementos definidores de comportamento e moralidade. No Brasil, cientistas defenderam a “purificação”, que se transformou na facilitação da entrada, por exemplo, de italianos no país. A partir de 1930 a concepção vai sendo modificada, mas é introduzida na sociedade de forma silenciosa através de um racismo não declarado. (SCHWARCZ, 2012). Para Bento (2022, p.25) “o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais”. Conforme Bento o branqueamento seguindo a afirmação acima desconsidera o legado da escravidão para a população negra, visto que para os brancos gerou uma herança concreta com lucros de mais de quatro séculos de dominação e uma herança simbólica de autoconceito, autoestima e valorização de características estereotipadas de superioridade branca que fortalecem este povo em detrimento do povo negro.

Alves reitera a libertação que o termo literatura negra traz para o coletivo negro, que se afirma na sociedade, por meio do direito à produção escrita, por tanto tempo usurpado do povo negro. Assim, entende-se que a distinção e demarcação da literatura seja literatura negra, literatura afro-brasileira, entre outros, literatura negro-brasileira, fazem-se necessárias para situar o movimento étnico-racial, por conta dos silenciamentos, dos apagamentos e epistemicídios do conjunto artístico-cultural, que inclui não somente a literatura, foco deste estudo, mas as artes de uma maneira geral.

Evaristo (2021) salienta que sua literatura é brasileira, entretanto, é afro-brasileira, por vários motivos, entre eles sua ancestralidade e que como escritora está marcada pela condição de mulher negra brasileira, descendente de povos africanos, pela condição de pessoa diaspórica. Menciona ainda, que para alguns a afirmação de uma literatura afro-brasileira remete a construção de gueto, mas Evaristo evidencia este espaço, como um espaço de quilombo, e relembra a escritora Miriam Alves para afirmar: “gueto é lugar aonde [...] o sujeito vai [...] por imposição do outro [...] quilombo, não, [...] é o espaço que se escolhe para viver, para criar uma resistência” (EVARISTO, 2021, n. p.). Desse modo, ela afirma fazer parte de uma literatura afro-brasileira, expressão demarca a autoria literária de escritores negros e escritoras negras.

Diante do exposto, vale acentuar que as discussões empreendidas neste item não são conclusivas, nem tampouco fechadas, porém, buscam refletir sobre as expressões “literatura negra” e “literatura afro-brasileira”. As afirmações dos estudiosos utilizados seguem delineamentos ideológicos, históricos, frutos de pesquisas, ambos buscam trazer luz para a existência dessa autoria negra e a construção de uma consciência do que é ser negro no Brasil a partir do lugar de fala como sujeito da enunciação do seu próprio discurso.

O próximo tópico busca considerar as vozes negras, em especial, as vozes das escritoras negras, trazendo reflexões sobre a presença dessas escritoras na literatura brasileira.

2.2.1 Escrita feminina e negra

É preciso salientar, que até há bem pouco tempo, antes do século XX, quase não se conhecia a literatura feita por mulheres no Brasil. Isso porque, calcadas numa sociedade patriarcal, que oprimia e menosprezava a expressão feminina, nossa

historiografia e nossa crítica literária também se constituíram de forma desigual e machista, tendo ignorado e apagado muitas de nossas escritoras e suas obras (ELÓI, 2018).

Todavia é preciso também mencionar que há profícua produção literária tanto de escritoras, quanto de escritores negros. Duarte (2014) cita em seu livro sobre *Literatura afro-brasileira – 100 autores do século XVIII ao XXI*, desde Domingos Caldas Barbosa, Maria Firmina dos Reis, Luiz Gama, Machado de Assis, Antonieta de Barros, Solano Trindade, Carolina Maria de Jesus, Ruth Guimarães, Mãe Beata de Yemonjá, Maria Helena Vargas da Silveira e mais recentemente, Martinho da Vila, Conceição Evaristo, Júlio Emílio Braz, Cristiane Sobral, Cidinha da Silva e tantos outros, com suas escritas como verdadeiras resistências.

É pertinente refletirmos neste contexto sobre a autoria feminina no âmbito da literatura afro-brasileira, já que conforme Mary Del Priore (1994) o espaço da mulher na história do Brasil possui requintes de estereótipos sob uma ilusão de inércia, mostrando que a sociedade brasileira do século XIX foi delimitando com cuidado um lugar para o feminino, pelas representações e ideais masculinos dos historiadores. Michelet (1859) *apud* Del Priore (1994) colocava a mulher no papel de uma personagem boa, quando exercendo a esfera privada, por meio do casamento e da função de mãe, porém ao sair dessa esfera seria considerada má, por buscar o poder político, seria tida como adúltera, feiticeira.

Desse modo, podemos presumir as dificuldades de uma escrita de autoria feminina no Brasil. Zahidé Lupinacci Muzart (1990, p. 64-65) confirma as ideias de Del Priore quando afirma que: “a vida das mulheres no século XIX girava, segundo os homens, em torno do lar, filhos, festas, moda, igreja, os próprios homens. O que fazia uma mulher ser mulher? A beleza, o encanto, a graça, a timidez eram as principais características do feminino”. Muzart ainda acrescenta:

nessa época, como se sabe, a mulher era tolerada, não realmente respeitada como escritora. A crítica, quando se debruçava sobre os livros de mulheres o fazia "com luvas de pelica", "com a cortesia devida a uma senhora", não estudando o livro como literatura mas vendo atrás dele o fantasma de uma mulher. (MUZART, 1990, p. 65).

Assim, percebemos que tanto na expressão de Del Priore, quanto de Muzart, a mulher estava distanciada do mundo intelectual e cultural pela imposição da sociedade constituinte e dos padrões instituídos na época por esse patriarcado, o que

na verdade inviabiliza uma historiografia brasileira que as identifique de maneira frutífera no cenário das letras. Entretanto, neste mesmo estudo realizado por Muzart (1990), no qual ela compara prefácios de escrita masculina e feminina a partir da análise do prefácio do livro de Maria Firmina do Reis, a percepção dessa mulher, consciente do lugar que ocupava e de como seria vista sua produção. Percebemos ainda, a vontade de apresentá-la e legitimá-la, mesmo diante das intempéries da época. Muzart (1990) comenta então o prefácio expondo que:

nesse primeiro livro de mulher, no Brasil, já são estabelecidos alguns princípios que nortearão a crítica, no século XX. O reconhecimento e resgate das pioneiras não se dará pelas qualidades dos livros. Não serão comparadas às "grandes obras", dos homens da mesma época, mas como livros de mulheres que não puderam ter a mesma educação. Mulheres às quais estavam fechadas as portas da instituição e do convívio com pensadores ilustres. Tais livros são estudados e resgatados como válidos porque primeiras manifestações de mulheres brasileiras. E é sobre isso que trata Maria Firmina dos Reis. Ela estabelece, com clareza, os limites aos quais estavam confinadas as mulheres do tempo e tem nítida noção da importância da educação, das vivências e das oportunidades culturais. Aliás, a discussão da educação para a mulher foi um dos grandes temas da segunda metade do século XIX e disso se encontram vestígios em todos os jornais da época sobressaindo-se, naturalmente, os jornais e revistas dirigidos por mulheres. (MUZART, 1990, p. 68).

Muzart (1990) comenta os limites impostos a esta mulher que fala, Maria Firmina do Reis foi a primeira romancista brasileira, nascida no estado do Maranhão, passou muito tempo desconhecida do público, excluída dos padrões criados pelos cânones literários. Muzart fala notoriamente sobre o resgate das primeiras escritas femininas e de como a crítica não resplandece a qualidade dos livros, na comparação com as "grandes obras" masculinas, mas, nas ideias de que estas mulheres não receberam a mesma educação destinada aos homens. De toda forma, menciona quão importante torna-se este resgate literário e histórico, para dirimir estas dúvidas e desenvolver novas concepções sobre a produção feminina.

Este cenário de invisibilidade da autoria feminina começou a transformar-se, conforme Lúcia Osana Zolin (2009), a partir da crítica feminista de 1970, que trouxe a tradição literária feminina, sob a bandeira do feminismo a partir das pesquisadoras feministas, que ingressando nas universidades vão refazer este caminho pelo resgate e reinterpretação das produções desestabilizando os saberes convencionados.

Vale mencionar que o início dos anos 70 no Brasil foram marcados por forte repressão ditatorial, com repressão às lutas da esquerda contra o regime do país, que

incidia em prisões, torturas e mortes de militantes ou simpatizantes. Era constante a presença dos militares na vida das pessoas, não havia liberdade, nem jornais e convivia-se com uma constante ameaça à cassação de direitos políticos. Um cenário que viabilizou a organização de movimentos sociais, feministas, populares, políticos e homossexuais com instituições, como o Partido Comunista e a Igreja, que se uniram contra o regime de ditadura, mesmo tendo pontos divergentes, para reivindicar direitos. (CORRÊA, 2001)

Neste contexto social de 1970 conforme Corrêa (2001, p.15) o movimento feminista teve grande representatividade, sendo formado, em especial, por “atrizes do teatro, [...] professoras universitárias, estudantes, sindicalistas, ativistas vindas de movimentos populares, jornalistas, etc. [...] mulheres de esquerda, trabalhadoras profissionais ou em vias de se tornarem profissionais”. Pesquisadoras feministas que provenientes destes movimentos sociais de luta que no meio acadêmico continuaram trazendo as mulheres para os vários cenários brasileiros: científico, político, literário, entre outros.

Sucintamente foram essas mulheres que trouxeram à tona muitas pesquisas sobre as mulheres, entre elas, o apagamento histórico feminino. Em consonância com as afirmações já mencionadas, a escritora Conceição Evaristo (2020b) aponta esse apagamento sob a perspectiva da mulher negra que:

sendo as mulheres negras invisibilizadas, não só pelas páginas da história oficial brasileira, mas também pela literatura, e quando se tornam objetos da segunda, na maioria das vezes, surgem ficcionalizadas a partir de estereótipos vários, para as escritoras negras cabem vários cuidados. Assenhoreando-se “da pena”, objeto representativo do poder falocêntrico branco, as escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de uma autorepresentação. Surge a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido. A *escre (vivência)* das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra. (EVARISTO, 2020b, p. 223).

Evaristo (2020b) trata em específico das mulheres negras e alude que estas foram ocultadas pela história brasileira oficial e pela literatura. Estas mulheres quando aparecem no campo literário possuem imagens distorcidas, estereotipadas, e que por isso, quando de posse da escrita, elas buscam a autorrepresentação. Evaristo menciona então o termo *escrevivência*, para mencionar a escrita vivenciada por estas escritoras: em suas condições de mulheres e negras, já que por tantas vezes, foram objetos do poder do homem branco, sem nenhuma representação.

Conforme Evaristo (2020a) *escrevivência* é o processo de vivenciar a escrita de si e do mundo e explica que:

na verdade, quando eu penso em *escrevivência*, penso também em um histórico que está fundamentado na fala de mulheres negras escravizadas que tinham de contar suas histórias para a casa-grande. E a *escrevivência*, [...] é um caminho inverso, é um caminho que borra essa imagem do passado, porque é um caminho já trilhado por uma autoria negra, de mulheres principalmente. Isso não impede que outras pessoas também, de outras realidades, de outros grupos sociais e de outros campos para além da literatura experimentem a *escrevivência*. Mas ele é muito fundamentado nessa autoria de mulheres negras, que já são donas da escrita, borrando essa imagem do passado, das africanas que tinham de contar a história para ninar os da casa-grande. (EVARISTO, 2020a, n. p.)

Para Evaristo, a *escrevivência* retoma a ancestralidade, quando mulheres contavam histórias para embalar os sonhos das crianças. Na atual conjuntura de afirmação da coletividade negra, as histórias contadas por negros e negras buscam acordar os sujeitos de um passado opressor. A *escrevivência* é assim uma escrita viva pautada em experiências, que sensibiliza e convoca o coletivo, é uma tomada de consciência, que faz ecoar as vozes de um povo, resgatar suas histórias e valorizar suas culturas.

Diante dessas palavras devemos pensar numa escrita feminina negra como resgate histórico, como resistência e entre outras coisas como prática de liberdade, na vertente de uma mulher que fala através da escrita e deixa transparecer pensamentos, emoções do seu mundo interior, mas ao mesmo tempo traz à tona a história dos seus antepassados, do seu povo, que se mistura com a própria história do Brasil. Neste contexto, é legítimo vislumbrarmos os espaços escolares como lugar de reflexão, de discussão, de pertencimento da cena literária afro-brasileira.

A mulher no cenário literário aparece juntamente com movimentos e conquistas significativas em defesa da ocupação do seu espaço na sociedade. Os estudos, pesquisas que nos chegam, deixam claro que esta mulher escreve desde tempos anteriores e cada vez mais traz material intelectual e literário para o espaço social e assim, podemos entrar em contato com produções de memórias, de ancestralidade, vozes que sempre emitiram discursos velados, mas presentes. Ao falar sobre esta resistência feminina e questionar-se sobre os motivos da escrita feminina Evaristo (2007) expõe que:

[...] o que levaria determinadas mulheres, nascidas e criadas em ambientes não letrados, e quando muito, semi-alfabetizados, a romperem com a passividade da leitura e buscarem o movimento da escrita? Tento responder. Talvez, estas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto-inscrição no interior do mundo. E, em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação. Insubordinação que pode se evidenciar, muitas vezes, desde uma escrita que fere “as normas cultas” da língua, caso exemplar o de Carolina Maria de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada. A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa grande” e sim para incomodá-los em seus sonos injustos. (EVARISTO, 2007, p. 21).

Conceição traz à tona a insubordinação da escrita feminina que se descobre produtora de conhecimento, de textos literários, sem a necessidade de consentimento, simplesmente escreve. E cita Carolina Maria de Jesus, autodidata, que escrevia e resistia: “[...] Deixei o leito para escrever. Enquanto escrevo vou pensando que residio num castelo de cor de ouro que reluz na luz do sol. [...] contemplo flores de toda qualidade. (...) É preciso criar este ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela”. (JESUS, 2014, p. 58).

Carolina escreve rompendo seu barulho interno que lhe convida a sonhar um novo sonho. E como menciona Evaristo (2007), escreve para ir além de sua própria condição de vida e usa seu lugar de fala. Conforme Djamilia Ribeiro (2021, p. 64), “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social”. Para Ribeiro (2021):

quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de lócus social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo. (RIBEIRO, 2021, p. 64)

Conforme Ribeiro o lugar de fala representa uma posição na sociedade, assim, reconhecer e aceitar que existem diferentes lugares de fala, em especial, daqueles que historicamente tiveram suas vozes suprimidas, como por exemplo, as mulheres, os negros e negras. Interessante notarmos que ela revela que esse lugar não é de exclusão, mas, de garantia de direitos, de respeito, pelo reconhecimento de si, pois cada um vivencia sua própria história e é desse lugar que se fala. Diante desse lugar de fala vemos que se afirmar escritora, escrever e publicar representa esta autonomia,

este direito de fala. Neste contexto, trazemos Miriam Alves que fala da ocupação do lugar de escritora negra no Brasil e diz:

considero importante me dizer escritora negra brasileira. E não é rótulo. É uma atitude política. Na verdade, se dizer escritora negra e reconhecer o movimento literário que surgiu em 1978, com a publicação do primeiro Cadernos negros em São Paulo, que foi um marco para questionar a literatura brasileira como um lugar da hegemonia branca do saber e de ideias que privilegia a produção do escritor branco, de classe média alta, heteronormativo e com grande influência do pensamento eurocêntrico, se autorreferenciando como universal. (ALVES, 2017, p. 290).

Na afirmação de Alves, observamos que se declarar escritora negra brasileira é uma ação política, que valida com isso as construções identitárias do povo negro brasileiro e relembra o movimento de produção dos Cadernos Negros, 1978, que mobilizaram e oportunizaram as produções negras, desestabilizando a hegemonia branca de produção.

Ao longo da história da literatura mundial e brasileira as mulheres foram colocadas como coadjuvantes, silenciadas quanto às suas escritas, uma tentativa de apagamento, mas elas foram resistências por meios de suas escritas, posicionamentos e engajamentos em movimentos sociais. Cada vez mais reivindicam e garantem o direito dos seus espaços por tanto tempo negado.

Assim, pelas exposições mencionadas, pelas vozes silenciadas é necessário vislumbrar um trabalho que contribua com o descortinamento e reconhecimento destas mulheres negras, com suas nuances, suas histórias, as quais poderão despertar os olhares dos jovens estudantes para uma educação libertadora (FREIRE, 2022), que permita que as consciências sejam despertadas, e estas mulheres, como Carolina Maria de Jesus, exponham suas narrativas, contribuam mais e mais com a valorização e constituição das identidades femininas negras e humanas.

No próximo tópico, traremos alguns dos documentos oficiais, que permeiam o espaço escolar e o fazer educacional.

2.2.2 Um olhar sobre documentos oficiais escolares: LDB, PCN, BNCC, DCRC, Lei 10.639/03, Lei 11.645/08 e PPP da Escola

A escola como espaço de desenvolvimento de saberes compõe direcionamentos a partir de diretrizes, leis, normas que são primordiais para a

organização do espaço e o cumprimento da aquisição de saberes pelos estudantes, inclusive para o ensino de leitura e literatura no contexto educacional. Desta forma, traremos reflexões concernentes à leitura e a literatura para alguns destes documentos tão relevantes nas instituições e norteadores para os profissionais da educação.

Iniciaremos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que define diretrizes, princípios e organiza o sistema educacional brasileiro. A atual LDB promulgada em 20 de dezembro de 1996 sob o número 9.394 trouxe em seus objetivos a defesa a uma gestão democrática do ensino público, com garantia da autonomia das instituições escolares e já teve outras versões, a LDB nº 4024 de 20 de dezembro de 1961 e a LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971 publicada durante o regime militar.

A LDB 9.394 trouxe avanços significativos no território brasileiro, como o acesso à educação gratuita e de qualidade como dever do estado, além disso, valorização dos profissionais da educação. Neste sentido em seu Título II, que versa *Dos Princípios e Fins da Educação Nacional*, em seu artigo 2º que se lê:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, n. p.).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, como se observa, vem reafirmar o necessário comprometimento da família e do Estado no desenvolvimento pleno da educação e na formação de cidadãos mais conscientes do seu papel social. A criação dessa lei firma o compromisso com a educação, independentemente da gestão de governo, que validam os direitos educacionais necessários à sociedade, que merece um ensino gratuito e de qualidade, que atenda as exigências educacionais e dignas a todos os cidadãos.

Nestas perspectivas das garantias de direitos, as leis educacionais atuam para firmar documentalmente o que já se sabe, a educação é um direito de todos. Dessa forma, a promulgação da LDB valida a luta pela concretude de direitos educacionais e permitiu que se estabelecesse uma proposta nacional de educação para o país, com o apoio de pensadores em educação e no cumprimento de direitos para os profissionais da educação e para os cidadãos que a partir de lutas e movimentos

puderam ter acesso à educação, além de vislumbrar a qualidade do ensino necessária ao cumprimento das premissas que a lei requisita. Assim, este marco na educação brasileira e suas premissas precisam ser conhecidos pela sociedade para que a garantia destes direitos continue sendo efetivada.

Por isso, o conhecimento da LDB faz-se necessário ao fazer educacional, já que sua criação por si mesma não valida os direitos conquistados. É preciso continuar atento para que na prática ocorra sua consolidação. Desse modo, damos destaque para alguns dos princípios norteadores do ensino presentes no artigo 3º que afirma:

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996, n. p).

Os princípios acima mencionados, como liberdade no ensino, na aprendizagem, na pesquisa, no respeito à diversidade, na cultura, no pensamento, na arte e nos saberes diversos são significativos para a construção de uma escola mais democrática e significativa. A literatura na perspectiva do letramento literário afina-se com estes princípios a partir de narrativas com contextos e personagens de características diversas que podem contribuir com a formação cidadã e humana de crianças e adolescentes.

Nesse sentido, recentemente, a LDB sofreu alterações. Em 10 de junho de 2021, a Lei nº 14.164/2021 alterou a LDB e incluiu a violência contra mulher nos currículos da educação básica, instituído a Semana Escola de Combate à Violência, o parágrafo 9º da LDB agora contempla temas relacionados aos direitos humanos e a à prevenção contra criança e adolescente. Em agosto de 2021, a lei 14.191 incluiu na LDB uma nova modalidade de ensino: educação bilíngue de surdos.

Em 14 de maio de 2022, a LDB foi novamente alterada para garantir ensino e aprendizagem consonantes à idade e às necessidades de cada estudante, incluindo ainda a aquisição de mobiliário e equipamentos pedagógicos para este fim. Estas alterações são passíveis de ocorrer, por isso, conhecimento e acompanhamento destas promulgações são primordiais, para que atentos às observâncias sob um estudo sério da lei, suas prerrogativas sejam mais e mais cumpridas.

O Ensino Fundamental é estabelecido em 09 (nove) anos na LDB, nº 9.394, a partir dos 6(seis) anos de idade, com possibilidade de o sistema de ensino desdobrá-lo em ciclos, realizado de maneira presencial, podendo o ensino a distância ocorrer como complementação ou em situações emergenciais. Na Seção III, que trata do Ensino Fundamental ênfase, no artigo 32, nos itens I e III, que mencionam:

[...] I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo [...] III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores [...]. (BRASIL, 1996, n. p).

A leitura na citação acima aparece na base do desenvolvimento da aprendizagem, juntamente com a escrita e o cálculo. Ressaltamos que mesmo sendo tão relevante nestas premissas do ensino fundamental é a única vez que a palavra “leitura” aparece no texto da LDB. Do mesmo modo, a palavra “literatura” ocorre apenas no artigo 26A, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena e em seu 2ª parágrafo, que dispõe: “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 1996, n. p).

Anteriormente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram tidos como diretriz do sistema educacional brasileiro, que mencionava o ensino fundamental de anos finais com a nomenclatura de terceiro e quarto ciclos. Conforme o documento é um período “decisivo na formação de leitores” (BRASIL, 1998, p. 70). Os PCNs traziam a responsabilização da escola na construção deste leitor proficiente e cita:

Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (BRASIL, 1998, p. 70).

Desta forma, os PCNs comunicavam a importância de um projeto educativo na escola para gradativamente colocar aos estudantes textos com linguagem simples e complexas, tanto da vida social, como jornais, revistas, quanto das obras literárias. E assim “ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um

determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva [...] (BRASIL, 1998, p. 71). Em seus objetivos a leitura era vista em sentido amplo, não direcionados diretamente à literatura, o que impactava na produção dos livros didáticos que chegavam aos estudantes destes ciclos.

Outro importante documento é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É o atual documento que orienta as políticas educacionais tanto para o ensino fundamental, quanto para o Ensino Médio no território brasileiro e traz diretrizes gerais e específicas para os conteúdos, vistos como objetos do conhecimento. Este caráter normativo da BNCC define o conjunto de aprendizagens essenciais que serão vistas ao longo da educação básica, alinhado com o Plano Nacional de Educação (PNE).

A BNCC é lei, portanto, seu conteúdo é obrigatório na inclusão dos currículos dos estados. Sua implementação traz consigo anseios, com vistas a uma melhoria educacional para o território nacional. Logo no início das disposições acerca do ensino fundamental destinadas ao componente de língua portuguesa apresenta as seguintes proposições:

cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 67-68).

Na citação acima observamos a generalização de termos, a citar: “letramentos”; “linguagens”, que abre um leque de possibilidades, inclusive, no trabalho da língua materna, logo cita a importância das experiências, da participação significativa e crítica dos jovens, incluindo ainda as práticas sociais de escrita, oralidade e as demais interações de linguagens. Expande a partir das palavras o olhar para a aproximação de gêneros diversos e contemporâneos, alguns relacionados aos usos das tecnologias.

E em conformidade com estas ideias expostas, este trabalho dissertativo alinha o desenvolvimento reflexivo e a atuação crítica dos educandos participantes, com a prática de letramento, no caso, o literário, por meio do Diário de Carolina Maria de Jesus. Uma atividade que busca trabalhar a literatura ampliando novos olhares que permeiam diferentes contextos: literários, sociais e históricos. Neste sentido, citamos 04 (quatro), 1ª, 3ª, 8ª e 9ª, das 10 (dez) competências específicas de língua portuguesa apresentadas para o ensino fundamental que declaram:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo

8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2018, p. 87).

Especificamente estas competências compreendem o trabalho com a língua materna na construção de saberes significativos aos estudantes, dando ênfase às suas histórias e às suas comunidades. Veem a flexibilidade, a interação e a vivacidade da língua, como fenômeno cultural, histórico e social em constante transformação. Quanto às práticas de leitura literária consideram o desenvolvimento das dimensões lúdicas, de construção de imaginário e encantamento que a arte literária proporciona.

Destacamos entre as competências citadas, a oitava, que menciona a leitura integral de textos com vistas a atingir objetivos, interesses e projetos pessoais. Nota-se a abertura para o desenvolvimento de uma sequência didática literária, alinhada às proposições necessárias aos estudantes do ensino fundamental.

Dessa maneira, salientamos as sequências de leitura literária como possibilidades de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da língua materna, que a partir de organização e planejamento viabilizam o encontro dos estudantes com a leitura literária repleta de emoções e sentimentos. Reforçando a importância deste encontro trazemos uma habilidade de língua portuguesa que aponta:

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer

honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.(BRASIL, 2018, p. 157).

Esta habilidade menciona o desenvolvimento de práticas de compartilhamentos de leitura/obras literárias: rodas, clubes, eventos, contação, leituras dramáticas e outras práticas como teatrais, musicais, filmes, entre outros, saraus como práticas pertinentes do 6º ao 9º ano. Revelamos com isso o lugar essencial da leitura literária ao longo do processo de apropriação de conhecimento no ensino fundamental, do despertar da estética e da afetividade para a juventude.

Há ainda a indicação de uma variedade de gêneros que podem ser conciliados nesta prática pedagógica envolvendo a leitura literária e muitas destas interações perpassam pela apropriação e construção de textos multissemióticos e multimidiáticos. Estas atividades são promotoras de competências e habilidades nos estudantes, que devem ser mediadas pelos professores e professoras. Para que cada vez mais os estudantes apropriem-se de habilidades que promovam autonomia e compreensão como menciona a habilidade do 8º e 9º ano (nº 33): “ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes[...]” (BRASIL, 2018, p. 187).

Sabemos que a BNCC gerou controvérsias entre estudiosos do sistema de ensino, entre outros fatores, pela padronização dos currículos das Unidades Federativas visto como verdadeiro desafio. Nas palavras de Rajagopalan (2019, p. 29), “[...] quando se propõe o mesmo remédio para um universo tão diverso, estamos de fato imaginando um sujeito ideal como receptor do tratamento[...]” parece que se busca um sujeito ideal. Isto contradiz, conforme o autor, a diversidade e características identitárias próprias de cada região do país e condições gerais da população, para citar alguns desses desafios. Desta maneira, há uma urgência cada vez maior de olhar para a BNCC e para documentos que são próprios das instituições escolares, para garantir que algumas destas particularidades dos estudantes sejam atendidas.

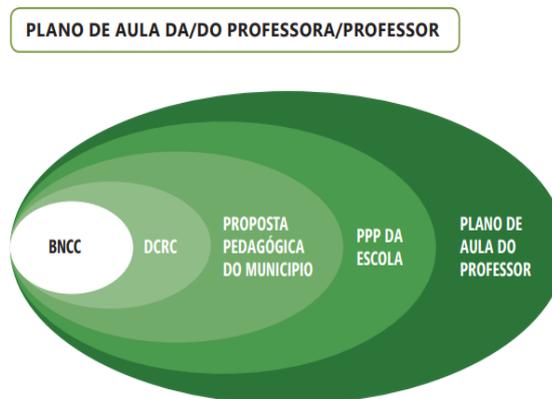
Enfatizamos que no estado do Ceará, à luz da BNCC, foi organizado um Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), que direciona a elaboração das propostas pedagógicas por escola, criado a partir Resolução Nº 474/2018 e Parecer Nº 0906/2018 do Conselho Estadual do Ceará (CEC). Assim: “busca apontar caminhos para que o currículo das escolas cearenses seja vivo e prazeroso, de modo a assegurar as aprendizagens essenciais e indispensáveis[...]” (CEARÁ, 2019, p. 18).

Dessa forma, a rede de ensino pública e privada contam com um documento norteador para garantir a aprendizagem dos educandos e no final de 2019, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) lançou Orientações Pedagógicas (OP) para implantação do DCRC nas escolas de ensino fundamental e expressa logo na introdução:

[...] o Documento Curricular Referencial do Ceará, construído em cooperação com os municípios, está alinhado à BNCC e, para além do documento nacional, agrega um conjunto de especificidades do Estado do Ceará e objetiva ser um referencial norteador dos compromissos que devem ser assumidos pelos gestores em prol do desenvolvimento de uma escola com qualidade social, que precisa ser garantida às crianças e aos adolescentes da Educação Básica no Ceará. (CEARÁ, 2020c, p. 12).

A imagem abaixo apresenta um gráfico presente nas Orientações e revela como a SEDUC previa a articulação das escolas com o DCRC:

Figura 1 - DCRC e a articulação com os planos de aula.



Fonte: Ceará (2020c, p. 6).

Vemos que a BNCC é um documento norteador importante e que a partir do DCRC, características específicas do lugar, da comunidade escolar, vão sendo trazidos a partir de um olhar para a proposta do município, da instituição de ensino nos anseios e objetivos expressos no Projeto Político Pedagógico (PPP), que deverão estar expressos no plano de aula do professor.

Ainda sobre as Orientações pedagógicas de implantação do DCRC para os profissionais da educação, em especial, para os professores, vemos a palavra “leitura” aparecer 17(dezessete) vezes, destas, 14(catorze) são relacionadas à leitura em sala de aula com direcionamentos para estratégias de leitura, como anotações, resumo,

paráfrase, releituras, entre outros, consultas a dicionários. Apresenta também diálogos com as produções de gêneros orais, como seminários, por exemplo. Revela aproximação da Análise linguística/semiótica, aspectos de conhecimentos gramaticais, linguísticos, sintaxe, semântica, entre outros, variação linguística. Declara ainda a necessidade de aproximação com materiais de leitura atuais, por meio de jornais, revistas e músicas. Já o termo literatura não aparece. O termo vincula-se à afirmativa: “Dedique maior atenção à leitura e escrita desde os anos iniciais” (CEARÁ, 2020c, p. 20). Entretanto, não compreende expressiva indicação de obras literárias para a prática de leitura em sala de aula.

A ênfase dada no parágrafo anterior refere-se ao fato destas OC serem direcionadas para o uso do DCRC, que traz em sua extensão, amparado pela BNCC, seja no eixo de dimensão intercultural ou nos campos artísticos literários, por exemplo, realce para a leitura literária na prática docente. De toda forma, a consulta a estes documentos tanto BNCC, quanto ao DCRC são relevantes para conhecimento, apropriação dos professores frente à produção e aplicabilidade dos planos de aulas.

E para destacar ainda mais os documentos necessários à prática docente nas instituições escolares, chegamos ao PPP, já anteriormente apresentado como, Projeto Político Pedagógico (PPP), que é construído colaborativamente, pois a comunidade escolar deve envolver-se nesta criação. Conforme Vasconcellos (2014, p. 169) “é o plano global da instituição. [...] que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, [...] define [...] o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade [...]”.

A própria LDB traz este viés colaborativo, em especial, no artigo 14, no item I: “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (BRASIL, 1996, n. p). Isto demonstra quão relevante é a participação de todos. Nele estão propostos objetivos, a missão da comunidade escolar, estruturas formativas que delineiam o estudante que se quer formar, além disso, traz perspectivas futuras do processo educativo que se quer construir em dada comunidade: plano de ação, diretrizes pedagógicas, dados sobre a aprendizagem e contextos das famílias dos alunos, além disso, apresenta os sujeitos que compõem o contexto escolar.

É no projeto político pedagógico que a escola norteia seu percurso, por meio de uma ação intencional que deixa claro o compromisso que ela quer construir em coletivo. Assim, alicerçado nos interesses e anseios da comunidade escolar este

projeto faz-se político. Portanto, alinha o pedagógico e político com o compromisso perante à sociedade em se insere, no olhar para a formação de estudantes atuantes, compromissados, criativos e críticos, que se materializa nas ações educativas e no ato educativo que propõe, por isso, envolve contínuo processo de reflexão e discussão dos desafios vivenciados pela escola (VEIGA, 2013).

Desse modo, Veiga apresenta um projeto que não separa o político do pedagógico, inspirado na decisão partilhada com compromisso e saberes, na perspectiva de uma escola mais próxima dos anseios da sociedade. Neste contexto, apresentamos o PPP da escola que foi cenário para o desenvolvimento desta pesquisa, a Escola de Ensino Fundamental Carolina Maria de Jesus⁴, nome fictício. Instituição de Ensino Público Municipal, que traz no seu projeto político pedagógico objetivos relevantes para o crescimento da instituição, que direcionam inclusive o fazer pedagógico dos profissionais, tendo assim, como objetivo de Instituição de ensino:

A formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (CEARÁ, 2021b, p. 11).

Percebemos que a escola traz a formação básica do cidadão como importante para o desenvolvimento de seu trabalho para a sociedade e coloca a leitura e escrita como necessárias para cumprir o desenvolvimento da capacidade de aprender, além disso, prima pela formação de valores e atitudes. Notamos que a escola objetiva ainda a formação de vínculos com a família e que está é ainda uma das situações desafiadoras, pois menciona: “o não acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos” (CEARÁ, 2021b, p. 12).

A escola, a partir deste olhar local, constrói seu projeto político-pedagógico na relativa autonomia que proporciona traçar sua identidade, como espaço público, que envolve debate, diálogo e reflexão coletiva. Com isso, é necessário compreender que

⁴ Este nome é fictício, por motivos éticos, decidimos preservar no nome real da instituição. É também uma forma de homenagear a escritora presente nesta pesquisa.

este é um projeto que traz indicações da organização geral da escola e também do trabalho pedagógico desenvolvido, que obviamente inclui a estrutura organizativa do trabalho do professor em sala de aula (VEIGA, 2013). Assim, a escola no desenvolvimento do PPP desde o seu início deve pautar-se na construção coletiva, para conhecimento e prática desde a sua missão. Na escola investigada a missão visa:

proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade, assegurando a universalização do acesso à escola e da permanência com êxito no decorrer do percurso escolar de todos os estudantes, contribuindo com a melhoria das condições educacionais da comunidade resgatando, valorizando a vivência e o respeito ao outro, promovendo a inclusão e a permanência educacional de grupos sociais historicamente excluídos e à aceitação das diferenças, oferecendo também aos estudantes com necessidades educacionais especiais, oportunizando condições favoráveis à sua aprendizagem, desenvolvimento e participação social autônoma e cidadã. (CEARÁ, 2021b, p. 12).

A missão da instituição segue os parâmetros do sistema de ensino, como, educação pública, gratuita, democrática, acesso, permanência e inclusão escolar. Similarmente estas ideias devem estar presentes em cada componente curricular na instituição, seja na formação e atuação cotidiana dos professores e profissionais, seja na produção de material e organização tanto da gestão de sala de aula quanto da gestão da escola como um todo. Com isso, os objetivos destes componentes levam em consideração a busca pelo desenvolvimento de competências e habilidades comprometidas com os anseios e necessidades da comunidade. Entre os Objetivos Específicos do componente curricular de Língua Portuguesa estão:

Desenvolver no aluno a capacidade de ler, escrever e pensar de modo consciente, expressando sentimentos, ideias e opiniões; Valorizar a leitura como importante fonte de informação possibilitando a fluidez, coerência e coesão tanto na leitura quanto na escrita; Usar o conhecimento literário e gramatical adquiridos para aprimorar o uso da linguagem, a capacidade de análise crítica e da produção textual; Desenvolver a competência da expressão oral e escrita com ritmo e pontuação. (CEARÁ, 2021b, p. 15).

Os objetivos específicos apresentam por 02 (duas) vezes a palavra “leitura” ser citada, além de “ler”, “conhecimento literário” que aparecem citadas 01(uma) vez no documento. Isso demonstra a necessidade do trabalho com leitura percebido pela comunidade como foco a ser alcançado. Dessa forma, destacamos neste documento

escolar o papel primordial de conhecimento dos professores e professoras quanto ao projeto político pedagógico que a instituição escolar escolheu trilhar como rota, tanto para tornar efetiva suas participações na construção, quanto na consolidação prática do que for estabelecido junto à comunidade escolar, que é também compromisso com a própria sociedade.

Finalizando este olhar sobre esses importantes documentos oficiais, citamos a Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08, como já mencionada nesta pesquisa, é uma lei brasileira que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígenas nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio. Vale ressaltar que a Constituição Federal Brasileira, 1988, também traz em seu artigo 215, no primeiro parágrafo a menção: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (BRASIL, 1988, n. p).

E mesmo diante da inserção de proteção às culturas indígenas e afro-brasileiras nos termos da Constituição é notório que o racismo estrutural⁵ anula a potência da Constituição ao naturalizar práticas vergonhosas contra negros e negras, como por exemplo, comentários sobre a textura do cabelo, a desconfiança em ambientes públicos ou sobre a cor de pele: “*Não, você não é negra. Você é morena*”.

Desse modo, expomos a Lei 10.639/03, que em 2023 completa 20 anos e desde seu princípio buscou combater o racismo e promover a igualdade racial, respeito à diversidade étnico-racial, quando reconhece a relevância da cultura afrodescendente na formação da sociedade brasileira, ao mesmo tempo que resgata sua própria história. Ela veio consolidar o dia 20 de novembro como dia da consciência negra e fazer com que as escolas promovam ações afirmativas em prol do combate ao racismo e a igualdade racial, durante todo o ano letivo, além de contar uma nova história da África, redesenhar a história brasileira para o próprio povo. A lei desde a sua criação vem contribuindo com a promoção de uma educação antirracista nas escolas, por meio da valorização da diversidade étnica e cultura dos nossos povos originários.

⁵ “[...] o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. [...] o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” (ALMEIDA, 2019, p. 15).

A partir desta ideia, analisamos o livro didático do nono ano, turma participante deste estudo: *Se liga na Língua*, da Editora Moderna, (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018). O livro possui 08 (oito) capítulos, em 01 (um) deles, o capítulo IV – Biografia: O registro escrito de vida, que traz o primeiro capítulo, sob o título: *Biografia de Otelo*, de Sergio Cabral, e conta-nos sobre *Otelo*: “primeiro artista negro a fazer sucesso na televisão brasileira” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 116-117). No mesmo capítulo ao final, a seção: *Saberes*, traz personalidades negras: *Clementina de Jesus*, cantora; *Abdias Nascimento* poeta, dramaturgo, artista plástico, professor; *Zileide Silva*, repórter; *Cartola*, compositor; *Milton Santos*, geógrafo, jornalista, bacharel em direito; *Daiane dos Santos*, atleta.

Pontualmente são estes dois momentos (Biografia de Otelo e Personalidades negras) em que vemos no livro didático citado a consonância com a lei 10.639/03. Ressaltamos que nenhuma das personalidades que aparecem no livro faz parte do cenário da escrita feminina negra. No corpo do texto do livro entre as atividades propostas, como, momentos de leitura temos cerca de 26 (vinte seis) escritores literários, como *John Boyne*, *Carlos Drummond de Andrade*, *Júlio Verne*, entre outros, *Ferreira Gullar*. Na imagem abaixo vemos como fica a distribuição das escritoras neste mesmo livro:

Figura 2 - Escritoras no Livro Se Liga na Língua.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Neste quadro, aparecem 07 (sete) escritoras, das quais apenas duas são negras, *Regina Célia Barbosa* e *Ryane Leão*, presentes na obra com o gênero poesia.

Esclarecemos que das 07 (sete) escritoras, 01 (uma) delas tem dois textos no livro e as demais mulheres aparecem com gêneros textuais diversos, como textos jornalísticos. A escritora *Milu Leite*, por exemplo, aparece no livro, mas não vem divulgar suas obras literárias. Desse modo, é preciso mencionar que a obra *Se liga na Língua* traz avanço, quando trabalha personalidades negras, incita a pesquisa de outras personalidades também negras, porém, é uma coleção de 2020 a 2023, ou seja; recente, e mesmo assim, ainda tem o compromisso alicerçado na figura do patriarcado, escritores, e em sua maioria, brancos.

Os estudos acadêmicos trazem à tona a relevância da discussão de uma educação antirracista, do olhar para a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as leis reforçam a presença nas escolas, o que não ocorre integralmente. As obras escritas por mulheres negras poderiam contribuir diretamente no desenvolvimento da criticidade e consciência sobre as questões de classe e raça, como lugar de fala e racismo. Os profissionais da educação, em especial, os professores e professoras podem contribuir com as discussões inserindo textos literários que permitam essa aproximação e extrapolação com essas temáticas.

Na seção seguinte, Letramento literário na Escola veremos como a literatura pode atuar, contribuir e influir no debate escolar.

2.3 Letramento Literário na Escola

Diante da tessitura do diálogo empreendido até este momento, que procurou refletir sobre as vozes negras seja na leitura, literatura, escrita feminina, assim também buscaremos apresentar o letramento literário, pois como disse Cândido (1995, p. 193), em *O direito à literatura*, “[...] a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”. Assim, a literatura como direito deve estar presente nas instituições de ensino, em especial, na sala de aula, de maneira acessível, descomplicada e legítima.

Compagnon (2009) em seu estudo: *Literatura para quê?* revela-nos que poderia ter tido uma carreira de engenheiro, mas, a influência do meio no *Collège de France*, com *Roman Jakobson*, *Michel Foucault*, *Roland Barthes*, *Claude Lévi-Strauss*, para citar alguns, fisionomizou-o em definitivo para a literatura, de maneira viva. Isto nos lembra o personagem aviador em *O pequeno príncipe* de Antoine de Saint-Exupéry (2015), que poderia ter uma promissora carreira de desenhista, entretanto, desapontado com

a opinião dos outros seguiu outros passos. Ou mesmo, quando no conto *Alicerce* de Geni Guimarães (1988) a personagem sonha em ser professora e inspirada pelo pai parece dá força ao objetivo.

A partir destas percepções presentes tanto no texto *Literatura pra quê?* quanto nas obras *O pequeno Príncipe* e *Alicerce* há um convite para pensar sobre a educação, sobre as propensões, as carreiras dos jovens, e também como professores coadunam estas decisões e os caminhos a seguir. Não se trata aqui de destinar aos professores e professoras uma responsabilidade única sobre as escolhas que operam nas crianças e adolescentes. Mas, de pensar, é possível haver influências nessas escolhas? Será que nossos professores são leitores literários? Macedo (2021, p. 56) declara-nos que no Brasil “não há políticas de formação de professores como leitores de textos literários”, dessa forma precisamos estreitar os laços, pois sabemos que o letramento literário implica uma aproximação com os livros, e consequentemente, com a literatura.

Sant’anna (2012) quando discute a crise que circunda o livro em: “*O leitor, onde está o leitor? Ou a crise da escassez e do excesso*” expõe que “[...] o Brasil produz leitores de menos. Há que “produzir” o leitor. E não estou falando de alfabetização. Essa cadeia do livro não existe sem o destinatário: o leitor. Não há excesso de livros, há falta de bibliotecas, de livrarias e de leitores (SANT’ANNA, 2012, p. 65). Assim, Affonso Romano de Sant’Anna reforça este contato mais direto: leitor e livros.

Dessa forma, conforme Paulino e Cosson (2009) para que o letramento literário ocorra: “[...] requer o contato direto e constante com o texto literário. É, aliás, esse o sentido básico do letramento literário sem esse contato, a vivência da literatura não tem como se efetivar”. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 74). Nesta perspectiva, Todorov (2009) propõe a análise da obra, na busca de compreender seus sentidos e fortalecer o ensino literário e diz que:

o conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem a realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dar costas a esse horizonte (“nessa semana estudamos metonímia semana que vem passaremos a personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse - sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura. (TODOROV, 2009, p. 33, grifo do autor).

Para Todorov (2009) o uso da literatura para explicar a construção da escrita da língua distancia o leitor/estudante da obra literária. Dessa maneira, perdemos a

oportunidade de aproximar o leitor do amor pela literatura, da obra por ela mesma. Ítalo Calvino (2007, p. 12) afirma que “a escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário”. Neste sentido, Todorov (2009) ainda comenta que:

no ensino superior, é legítimo ensinar também as abordagens, os conceitos postos em prática e as técnicas. O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não são os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos. O professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que os conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível. Isso não seria pedir a esse professor esforço excessivo, do qual apenas os mestres serão capazes? Não nos espantemos depois se ele não conseguir realizar a contento. (TODOROV, 2009, p. 41).

Todorov direciona para o ensino superior o estudo de abordagens, conceitos, entre outros, técnicas sobre literatura, como lugar de formação especializada. Reflexiona também que ao professor de educação básica, do ensino médio e incluímos ensino fundamental pela similaridade de propósitos, cabe uma tarefa difícil de ser executada: receber tais conceitos e transformar na escola em vivência literária. Assim, compreendemos que a responsabilização para a figura do professor é minimizada, mas precisa ser redirecionada para mudanças, seja na formação universitária, seja formação continuada, a partir do necessário desenvolvimento da leitura literária com a juventude.

E em virtude disso, nossos educadores precisam ter sensibilidade para perceber a literatura e o seu potencial de construção de conhecimento, como também que papel ocupa ou deveria ocupar a literatura no espaço da escola, mais que isso esses profissionais precisam seguramente de formação contínua que atuaria necessariamente no desenvolvimento da consciência literária e em seu aprofundamento, pois, conforme Cosson (2018):

[...] Falta a uns e a outros uma maneira de ensinar que rompa o círculo da reprodução ou da permissividade e permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso do conhecimento, que todo saber exige. Neste caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva de textos, e não as informações das disciplinas que constituem essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não deve ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é

fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. (COSSON, 2018, p. 23).

De acordo com Cosson, faz-se necessário que a literatura ao ser inserida no contexto educativo associe o lúdico, o atrativo e o compromisso com o conhecimento, alinhando práticas que contextualizem a apresentação do texto literário para os estudantes sob olhares que se voltem para o próprio texto. E, segundo Todorov (2009, p. 31), “[...] concentrar o ensino de letras nos textos iria ao encontro dos anseios secretos dos próprios professores, que escolheram sua profissão por amor à literatura, [...] Os professores não são os responsáveis por essa maneira ascética de falar da literatura”.

Neste sentido, enfatizamos a presença de literatura na escola. E como componente fundamental para o processo de reflexão e construção da criticidade leitora, suscitamos a presença literária de escritores negros e negras, pois como nos diz Dalcastagnè (2014, p. 68): “trazem para dentro de nossa literatura outra perspectiva, outras experiências de vida, outra dicção”. Portanto, reivindicar esta presença é tão necessário. De acordo com Miriam Alves (2017):

no surgimento da literatura negra, em 1978, não era só escrita de autoria negra. Tinha um propósito político-cultural. Autores negros e autoras negras pensando o ato de escrever no coletivo e reunindo-se para pensar isso e propor não só saídas estéticas como também ações que pudessem furar o bloqueio editorial. [...] fazemos literatura, usamos os recursos da literatura, que são complexos, para escrever. E esses textos percorrem vários fluxos narrativos até se tornarem uma obra. Assim sendo, não se resume ao ato de relatar a vivência, escrever a vivência pura e simplesmente. Entram também os sonhos, os desejos, o voo subjetivo. Ao introjetar emoções perante fatos, ações e conhecimentos, estimula-se a memória emocional, que é o arcabouço utilizado pelo(a) escritor(a) para elaboração dos textos. Comigo, enquanto escritora negra, não é diferente. É desse arcabouço que lanço mão na construção de meus escritos. (ALVES, 2017, p. 291).

A partir desta discussão trazida por Alves (2017), compreendemos que aproximar os estudantes desse *corpus* literário é possibilitar o encontro do leitor com as histórias, que suscitem outras histórias, por vezes suas ou da comunidade a que pertence. Na verdade, é um convite que chega intimamente, internamente, revelado a cada conjunto de palavras, de um mundo distante e ao mesmo tempo tão próximo, como alude Cosson (2018):

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser os outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2018, p. 17).

Neste trecho, Cosson posiciona-se de maneira enfática quanto à profundidade do texto literário, para ele o literário faz com que encontremos traços nossos e da comunidade, um encontro de resgate e de aprofundamento conosco e com o nosso sentimento de pertencimento. Este encontro traz à tona raízes, reconhecidas por meio das histórias que ao serem aprofundadas falam de temáticas que dialogam com cenas íntimas de cada ser humano e que podem impactar na construção de valores significativos.

Neste contexto, lembramos de Evaristo (2010, p. 13), *no I Colóquio de Escritoras Mineiras*, quando revela que o despertar de sua mãe para a escrita, após a leitura da obra de Carolina Maria de Jesus e diz: “Minha mãe leu e se identificou tanto com o *Quarto de Despejo*, de Carolina, que igualmente escreveu um diário, anos mais tarde”. É pertinente mencionar que neste encontro com o literário, com a comunidade e porventura conosco é uma forma de conhecer a nós mesmos a partir do que o outro nos traz, a literatura assim, nas palavras de tanto Cosson, quanto de Evaristo, tem dimensões infinitas.

Traçando um paralelo com as palavras de Evaristo, apresentamos um pequeno trecho da pesquisa de Nascimento (2006), com o qual podemos ter uma noção mais clara do processo que ocorreu com a mãe de Conceição Evaristo. Um processo de construção identitária, que ampliou a confiança, por tantas vezes negada à população mais desfavorecida, tanto social, cultural, econômica, entre outros, artística. Uma identificação similar ao que relata Nascimento (2006) quando conta a trajetória do escritor Sacolinha e sua aproximação com a literatura, relata que:

pela literatura, Sacolinha começou a se interessar no final da adolescência, a partir da descoberta de uma caixa de livros de um tio materno. Depois de ler toda a “Coleção vaga-lume” de livros infanto-juvenis guardada então caixa, passou a frequentar bibliotecas públicas e sebos. Numa das suas idas a biblioteca encontrou o livro que considera decisivo para sua carreira como escritor: quarto de despejo de Carolina Maria de Jesus. (NASCIMENTO, 2006, p. 116).

Isto posto, observamos no mínimo dois pontos importantes. Um deles é o favorecimento da leitura por meio do afeto, “uma caixa de livros de um tio materno”, sim, porque mesmo que não seja um tio querido, mas é um familiar, representa suas raízes, e foi este tio quem guardou, por algum motivo, isto se torna de algum modo significativo. Outro ponto é o encontro com uma literatura pertinente, que conversou com o escritor (Sacolinha) de tal maneira, que o fez divisar novas perspectivas, da sua própria carreira como escritor, como leitor. Dito isto, podemos refletir com Dalvi (2013, p. 74) ao mencionar o trabalho com literatura no ensino fundamental:

[...] o trabalho tende a ser altamente controlado pelo moralismo (de todas as ordens) vigentes nas escolas. Ao contrário do que se pensa, da feitura de “teatro” (como má adaptação de textos narrativos simples), jogral, sarau, livrinhos de poemas etc. tende (tender quer dizer “não necessariamente”, é claro) a prestar um desserviço à causa literária, pela cristalização da noção “cosmética” e às vezes beletrista de literatura. Outro problema frequente é a adoção acrítica do discurso “ler por prazer”, privilegia uma função hedonista para a literatura [...].

Conforme Dalvi (2013), podemos pensar que os recortes de textos, em apresentações pontuais, podem não trazer para a escola o desenvolvimento literário que ela necessita e até distanciar o público do seu real propósito, a leitura. Além da ideia de ler por ler, sem propósitos que não agregam conhecimento e crescimento intelectual aos educandos. Segundo Dalvi (2013, p. 74), é necessário que o estudante seja “incentivado com formas, textos, estéticas mais sofisticadas (o que está longe de querer dizer “mais elitizadas”), que exigirão seu esforço in(ter)ventivo como leitor, sem, contudo, deixar de lado essa compreensão da literatura”. A partir destas ideias vemos que o letramento literário envolve compromisso com a organização, planejamento, articulação e sensibilidade do professor e da professora, quanto à aproximação dos estudantes com os livros.

Desta forma, entendemos que na educação básica seja no ensino infantil, fundamental ou ensino médio a atividade com a literatura deve ser estabelecida com compromisso, pois ela atua diretamente na formação dos jovens, seu papel é amplo e precisa ser melhor explorado pelos docentes, para além da gramática e das escolas literárias com suas cronologias e seus autores, mas como constituição natural do ser humano da sua capacidade de sonhar, de fantasiar, com o aprendizado de situações

novas a partir de personagens em histórias, nas quais eles possam identificar-se, um trabalho pedagógico cultural que impacta na juventude e na sociedade como um todo.

Por isso, a formação docente para a literatura deve estar em pauta e ser estabelecida nas instituições de ensino, porque o desenvolvimento de educação com equidade e excelência envolve propiciar uma leitura proficiente para os estudantes. Este trabalho alinha-se com a inserção da literatura no trabalho pedagógico, seguindo os objetivos que se quer alcançar nas aulas de língua materna. Para Cosson (2018):

[...] Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário. (COSSON, 2018, p. 27).

Segundo Cosson, a leitura permite encontros sob múltiplos olhares que envolvem tanto escritor, leitor, como a sociedade onde estão inseridos. Mergulhar na leitura implica abrir-se a esse universo sob novas perspectivas em que se inserem pessoas, tempo e espaço. Neste sentido, o ato da leitura é um ato solidário, que pode até ocorrer de maneira individual, mas que será continuamente um ato que envolve múltiplas vozes. Quando, por exemplo, mergulhamos em um livro pela primeira vez, muitas compreensões podem surgir, e numa releitura outras percepções deixam vir à tona detalhes que antes não estavam tão perceptíveis, há um contínuo aprendizado acontecendo. E se esta leitura for coletiva outras tantas percepções serão possíveis, para além das vozes já presentes. Assim, um mesmo livro pode suscitar conhecimentos individuais e também coletivos.

Em virtude disso, optamos por desenvolver neste estudo uma sequência didática numa perspectiva criativa e prática, com vistas a fortalecer e ampliar o trabalho com leitura literária. A proposta alinha-se com a sequência expandida, que, de acordo com Cosson (2018, p. 76), “vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse

letramento na escola”. A sequência é composta de etapas: *Motivação, introdução, Leitura, Intervalos, Primeira e Segunda interpretação, Contextualizações (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática) e Expansão*.

Podemos dizer que a *Motivação* é o momento de preparação dos estudantes para o livro que será lido. Já a *Introdução* leva em conta a apresentação da obra e autor. A *Leitura* é um momento de construção de acordos quanto à duração, tempo, local da leitura. E no decorrer da leitura, surgem os *Intervalos*, que são espaços criados para enriquecer a leitura principal, pode ser uma música, uma leitura de um conto, crônica, poema que dialoguem com a obra principal, poderá ser mais aplicado mais de 01 (um) intervalo, dependendo da obra e do acordo proposto para o alcance da leitura junto a turma (COSSON, 2018).

De acordo com Cosson (2018), o momento da *Primeira Interpretação* é quando os estudantes trazem as primeiras impressões da leitura, já a *Segunda interpretação* é a apreensão mais global da obra, ocorre em um processo de finalização da leitura e antes deste momento, temos as *Contextualizações histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora, temática e Expansão* como oportunidades de enriquecer a reflexão e compreensão sobre obra.

A *contextualização histórica* compreende a obra em sua época de produção, a *estilística* identifica traços do estilo literário que a obra participa, já a *poética* observa como a obra está organizada, a *crítica* ocorre na apresentação da história da edição da obra, a *presentificadora* verifica a atualidade do texto com o presente, a *temática* apresenta o tema ou temas da obra e por fim, a *expansão* que compõe as relações textuais, intertextualidade, que podem ser estabelecidas através da obra lida.

Vale salientar que a sequência expandida desenvolvida neste estudo foi construída a partir destas etapas e foram alteradas conforme a necessidade da comunidade escolar, sendo melhor detalhada no último capítulo deste estudo, que tratará da proposta interventiva na escola. No capítulo que segue refletiremos sobre Carolina Maria de Jesus e sua obra *Quarto de Despejo*.

3 CAROLINA MARIA DE JESUS E QUARTO DE DESPEJO

“[...] A vida é igual um livro. Só depois de ter lido é que sabemos o que encerra. E nós quando estamos no fim da vida é que sabemos como a nossa vida decorreu. A minha, até aqui, tem sido preta. Preta é a minha pele. Preto é o lugar onde eu moro.” (JESUS, 2014, p. 167).

Neste capítulo trataremos de conhecer brevemente a história de vida da escritora Carolina, sob o olhar dos pesquisadores e pesquisadoras que empreenderam estudos para compreender a mulher, mãe, catadora, que sonhou uma vida diferente para si, ser escritora, mesmo diante das determinações e estigmatizações da sociedade. Traçaremos também considerações sobre a obra *Quarto de Despejo – Diário de uma favelada*, primeira obra publicada pela escritora.

3.1 Carolina andarilha de si: mulher, negra e escritora

[...] Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondia-me:

— É pena você ser preta. [...] (JESUS, 2014, p. 64).

A escritora Carolina Maria de Jesus, conhecida entre os familiares, por Bitita, nascida em Sacramento - Minas Gerais, em 14 de março de 1914⁶, é símbolo de resistência por apresentar uma trajetória de vida desafiadora. Tida como precursora da literatura marginal-periférica⁷, em seus escritos relata seu inconformismo com a realidade brasileira vivida. Assim, tanto sua biografia como as obras revelam por meio de idas e vindas, uma busca incessante, por sobrevivência, por pertencimento, por reconhecimento e principalmente, por um espaço de legitimação da sua condição de mulher, de brasileira, de negra, de mãe e de escritora.

⁶ Farias (2018, p. 15).

⁷ O termo *literatura marginal* envolve muitas significações, construídas desde a época do seu surgimento na década de 70, nesta época produziam seus livros de maneira independente às margens do cenário literário. Atualmente, também refere-se à produção literária às margens dos sistemas econômicos, sociais, entre outros, editoriais. Escritores situados na periferia das cidades, que escrevem sobre seus cotidianos e realidades vividas e assim, lembram Carolina Maria de Jesus como iniciadora dessa voz literária periférica. (HOLLANDA, 2017, 2021); (FERREZ; BUZO; MORAES, 2005); (NASCIMENTO, 2006).

Conforme a pesquisa biográfica de Farias (2018), Carolina estudou no Colégio Espírita Allan Kardec (1921), primeira escola espírita brasileira, por insistência de uma das patroas de sua mãe. E apesar da relutância, a princípio, da estudante ao conhecimento, foi neste período que aprendeu a ler: “Carolina se sentiu, com isso, muito poderosa. Sempre que acontecia de ler algo ou uma plaqueta de rua, chegava em casa eufórica e sempre com novidade” (FARIAS, 2018, p. 50). Desse modo, adquire o hábito da leitura, que iniciou com a obra, cedida por empréstimo: *Escrava Isaura*, de Bernardo de Guimarães.

É notório citar a leitura na vida de Carolina, porque esta vai acompanhá-la até o fim de seus dias, seja por meio de obras de autores diversos ou de sua autoria, seja por meio de escritos que encontra no seu ofício de Catadora de papel. Interessante percebermos que na verdade a autora com isso recicla não somente materiais que recolhe para vender, mas recicla palavras, transforma o desuso em uso, ela busca audiência dos que lhe cercam pelo caminho. Aproximando-se deste entendimento, vemos Fernandez (2008, p. 140) em seus estudos sobre a autora falar de uma poética dos resíduos e diz: “A catadora escritora recicla lixo para trocar por alimentos e por discursos para escrever”.

Desse modo, Carolina percorre a São Paulo da década de 50, recolhendo materiais, conversando com as pessoas, contando suas histórias, ouvindo outras e escreve, escreve dia após dia, no seu barracão. Mas como já dito a leitura e a escrita estiveram com ela desde o seu letramento, esses estudos institucionalizados que duraram tão somente 02(dois) anos, pois a família de Carolina precisou mudar-se para Lajeado, Minas Gerais, 1923, onde trabalharam como lavradores. Porém, sem motivos, foram expulsos pelo dono da fazenda em Lajeado. A partir de então, as andanças passaram a ser constantes. Carolina e a família veem-se obrigados a mudar para França, São Paulo, 1927, seguindo na busca de melhores condições de vida trabalhando em uma fazenda como lavradora e empregada doméstica na cidade, entretanto, o trabalho não rende o esperado e precisam retornar para Sacramento, em 1928 (MEIHY; LEVINE, 2015).

Aqui, abrimos um parêntese para as questões históricas que envolvem o contexto de Carolina. Faz-se necessário acentuar que na época de Carolina o Brasil foi “o último país a abolir a escravidão, em 1888” (FARIAS, 2018, p. 12) e Sacramento, cidade pequena, em sua maioria rural, vivia na época de Carolina, século XX, os resquícios desta demora na adesão das novas ideias abolicionistas, que circulavam

no globo no século XIX. As pessoas neste período eram extremamente pobres, descendentes de ex-escravizados, analfabetas, servem à região com mão de obra braçal e doméstica. Havia também a inconfidência mineira, que trouxe colonos para fazendeiros e bandeirantes. Farias (2018) comenta dizendo que:

no limiar do século 20, a minúscula Sacramento, saída há pouco da escravidão, recebeu fortemente os impactos dessas grandes transformações sociais, no caso a mudança na política, mudanças na economia: a migração da área mineradora, no garimpo do ouro e pedras preciosas, para a da agricultura, com a lavoura e a criação de gados. Essa mudança representou um movimento violento de saída de fazendeiros e seus escravos [escravizados] para o oeste mineiro como desemboque, onde teve início toda a sorte de fundação de vilas e de cidades. E 1872, por exemplo, o censo brasileiro registrava 1.310.806 cidadãos africanos e seus descendentes brasileiros escravizados, concentrados 61% em Minas Gerais, São Paulo, Bahia e Rio de Janeiro. (FARIAS, 2018, p. 12 [enxerto de criação própria]).

A afirmação de Farias (2018) revela que estes povoamentos apresentavam um número significativo de descendentes escravizados. Com isso, no país urgia a necessidade de um projeto sistematizado para fortalecer e viabilizar a participação dos negros escravizados na sociedade de maneira efetiva, pois no século XIX “o nível de empobrecimento das famílias negras era deprimente, social e culturalmente, e gritante do ponto de vista político e econômico. Sem estudos ou qualquer profissão [...]” (FARIAS, 2018, p. 33) e isto perdurou após a abolição, visto que de um século a outro continuaram sem oportunidades de adquirir conhecimentos seja para constituição de profissões diversificadas, seja para o desenvolvimento de estudos básicos para formação intelectual, cultural e digna.

Esta situação torna-se evidente quando nas andanças de Carolina e sua família, descendente de ex-escravizados, independentemente do local que iam, conseguiam: “[...] oportunidades de trabalhar como empregadas domésticas, quando aprenderam a cozinhar e a cuidar da casa. [...]” (MEIHY; LEVINE, 2015, p. 23-24). Desemboque é, então, como menciona Farias (2018), o local que origina a minúscula Sacramento, onde o cenário econômico vivia tempos difíceis e a luta da família de Carolina era diária, sem emprego que garantisse sustento precisaram já em 1929 mudar para Conquista, Minas Gerais, novamente em busca de uma fazenda para trabalharem, mas logo retornam à Sacramento.

Em 1930, feridas nas pernas fazem Carolina caminhar até Uberaba, Minas Gerais, em busca de tratamento, não obtendo sucesso ela retorna para Sacramento para em seguida ir para Ribeirão Preto e Orlândia, ambas as cidades localizadas em

São Paulo (SP). Sobre este fato Castro e Machado (2007, p. 22) citam: “as pernas de Carolina tornam a se cobrir de feridas e ela vai para Uberaba, onde é examinada e medicada na Santa Casa. Acolhida no Asilo São Vicente de Paula, lava roupa dos moradores. A comida é farta, mas as pernas não saram”. Em 1932, ela retorna à cidade natal, ainda sofrendo com as feridas nas pernas, problema que conforme Farias (2018) vai acompanhá-la por toda sua trajetória.

Vemos que desafios estão presentes nos caminhos de Carolina ao longo de sua vida, sua trajetória nos traz inclusive a vertente racista e preconceituosa da época, como por exemplo, quando sofre prisões. Uma delas foi quando um padre a acusou de roubo, mas, encontrou o dinheiro guardado no mesmo lugar, ela foi solta e não recebeu nenhum pedido de desculpas. Em 1933, acontece uma situação inusitada, Carolina e sua mãe são presas, porque as autoridades acreditam que ela pratica feitiçaria, por saber ler, esta situação rende a mãe e filha dias de sofrimento intenso e fome. A mãe dela teve inclusive o braço quebrado. Este episódio, junto com o sofrimento da mãe, faz Carolina ir para São Paulo. A mãe de Carolina, Dona Cota, como era conhecida, morreu por volta de 1937 (FARIAS, 2018).

Carolina Maria de Jesus mudou para a cidade de São Paulo, novamente em busca de melhores condições de vida. Já em 1940, vemos Carolina numa foto do jornal Folha da Manhã, em 25 de fevereiro, ao lado do jornalista Willy Aureli, na reportagem: “*Carolina poetisa, preta*” (FARIAS, 2018). É um registro das tentativas de Carolina projetar-se como escritora. Essa ida de Carolina para São Paulo remonta esperanças para mudança de vida e lá ela trabalha como doméstica em casa de família até ficar grávida do seu primeiro filho, quando se muda para a favela do Canindé, como menciona Meihy e Levine, (2015):

Em 1948, um marinheiro português a engravidou, abandonando-a em seguida. Além disso, a família para quem ela trabalhava colocou-a para fora de casa. Em vista destes fatos, não teve outra escolha senão ir viver numa favela constituída basicamente por migrantes que começavam a chegar à capital dos paulistas. (MEIHY; LEVINE, 2015, p. 25).

Na impossibilidade de pagar uma moradia e grávida, Carolina busca a favela do Canindé, localizada às margens do rio Tietê, próxima a um depósito de lixo, foi este local que atribuiu como moradia. Para isto, Carolina construiu o próprio barraco recolhendo restos de materiais da construção de uma igreja. Para Meihy e Levine (2015, p. 25) “O lixo desde então passou a ser seu ganha-pão, metáfora perfeita da

circunstância socioeconômica brasileira da imensa fatia que nunca teve prosperidade”.

Os filhos vão ser parte relevante de sua trajetória. Em 1950, nasce o segundo filho, José Carlos de Jesus. Após relacionamento com um espanhol, em 1953, nasce a terceira filha, Vera Eunice de Jesus, de um relacionamento com o dono de uma fábrica e comerciante, sem identidade revelada.

Não obstante as limitações de seu cotidiano, ela continuava a ter seus namoros. Muitos. Dois anos mais tarde, um espanhol “*que era branco e deu-me amor e dinheiro*”, como ela dizia, engravidou-a de seu segundo filho, José Carlos. Então viu-se ainda mais limitada às rotinas de coleta de lixo, pois tinha que carregar agora dois filhos nas costas. mais tarde, escrevia ela, encontrou um rico senhor, branco, que a achou bonita e permitiu-lhe que através de “visitas” tivesse algum dinheiro para comprar roupas e alimentos para os filhos. “*Ele nunca soube; por muito tempo, que eu era a mãe de uma filha dele.*” [...] (MEIHY; LEVINE, 2015, p. 26).

Ao longo de sua trajetória Carolina demonstra uma postura de determinação, isto é percebido na criação dos filhos, por exemplo. Pois como afirma Meihy e Levine com a chegada de mais dois filhos, ela continuou trabalhando e cuidando sozinha das crianças. Os filhos acompanhavam Carolina em suas andanças pela cidade, por não ter com quem deixá-los, pelo medo de serem vítima de violência na favela, então, muitas vezes era carregar os sacos e também os filhos. Entre seu trabalho e vida doméstica Carolina lê e escreve. A escrita do seu livro-diário ocorre por volta de 1955. Em 15 de julho é o primeiro registro, em diário, sobre a vida na favela. Mas há relatos de que ela começou a escrever bem antes disso. Farias comenta que:

Carolina registra todos os momentos de sua vida, na prosa dos seus diários em cadernos que, na sua maioria, ela encontrava nas caçambas de lixo, ou em forma de poesia. Nada lhe passava sem que a sua percepção, bastante aguçava, não soubesse como explorar [...] (FARIAS, 2018, p. 185-186).

Conforme Farias (2018), Carolina recicla cadernos que encontra no lixo e passa a utilizá-los para escrever e assim vai compondo sua narrativa autobiográfica com relatos do cotidiano, trazendo elementos reais ao mesmo tempo que ilustra elementos ficcionais, poéticos. Então, em: “1958, fragmentos de seu diário chamaram a atenção de um jovem jornalista, Audálio Dantas que a ajudou a publicá-lo” (MEIHY; LEVINE, 2015, p. 19). Após analisar os cadernos de Carolina Audálio Dantas publica alguns trechos do diário, que segundo Meihy e Levine (2015) foi um sucesso entre o público.

Castro e Machado (2007) relata que após estas publicações veio o lançamento do livro que:

por iniciativa de Audálio Dantas, [...] foi precedido de uma série de reportagens que a projetaram. Carolina participou de programas de televisão, lendo trechos do seu livro e contando sua vida de catadora de papéis. A livraria Francisco Alves pôs uma enorme foto dela na fachada do prédio e ergueu um barraco de favela na loja. O sucesso do livro superou as expectativas mais otimistas: foram vendidos dez mil exemplares nos três primeiros dias. O momento era propício, pois a denúncia da injustiça social constituía, na época, tema recorrente dos jornais. (CASTRO; MACHADO, 2007, p. 69).

Conforme menciona Castro e Machado (2007) a obra de Carolina foi um acontecimento que a projetou para a cena jornalística e televisiva. Ocorreu recorde de vendagem em curto espaço de tempo. E o momento histórico brasileiro impulsionava as temáticas que o livro trazia: denuncia, injustiça social. A partir deste momento, Carolina vê sua vida transformada em sucesso meteórico. Com a divulgação do livro ela viaja pelo exterior, vira notícia de televisão, participa de momentos jornalísticos, muda-se da favela do Canindé, recebe homenagens, como da Academia Paulista de Letras e da Academia de Letras da Faculdade de Direito de São Paulo. Entretanto, conforme Castro e Machado (2007), um ano após a publicação:

ela já era carta fora do baralho, no país. Publicou *Casa de Alvenaria*, pouco vendido. Mas, no exterior, iniciaram-se as traduções de *Quarto de Despejo*. Curiosamente, as primeiras foram a dinamarquesa e holandesa. Em meados da década de 60, o livro já existia em 14 idiomas. [...] Hoje, Carolina Maria de Jesus é bem mais conhecida no estrangeiro, especialmente nos Estados Unidos, onde sempre teve seus livros reeditados. No Brasil, poucos se lembram dela e quase ninguém sabe que ela escreveu muito mais que seu famoso diário 1960. (CASTRO; MACHADO, 2007, p. 11).

Desse modo, na declaração de Castro e Machado (2007) vemos Carolina ascender e sair de cena rapidamente no Brasil. Já no exterior Carolina continuou a ser traduzida. Na sequência publica *Casa de Alvenaria* e suas composições musicais *Carolina Maria de Jesus* sem impacto nas vendas. Em 1963, ela financia seu livro *Provérbios* e o romance *Pedaços da Fome*, sem repercussão na imprensa. A estreia de Carolina coincidiu com a proximidade do golpe militar de 64, um golpe que “instaurou a ditadura militar que duraria mais de vinte anos [...]” (SANTOS, 2009, p. 18).

Em 1977, Carolina Maria de Jesus morre aos 63 anos no dia 13 de fevereiro vitimada por uma crise de asma, em Parelheiros – SP, “vivendo a beira da indignação, Carolina fechou os olhos tão esquecida quanto revoltada” (MEIHY; LEVINE, 2015, p. 20). Podemos dizer que foi uma mulher realmente ímpar, não se ligou aos sistemas, não se enquadrou naquilo que queria fazer dela. Jesus assim como a personagem Irene, do poema *Irene no céu* de Manuel Bandeira (2008, p. 87) tem licença poética: “Irene preta / Irene boa / Irene sempre de bom humor/ Imagino Irene entrando no céu:/ Licença, meu branco! / E São Pedro bonachão:/ - Entra, Irene. / Você não precisa pedir licença”. E talvez, fosse “licença” que esperavam que Jesus pedisse, o aval dos homens brancos, cisheteros da elite brasileira.

Para Meihy e Levine (2015, p. 21), o caminho trilhado por Carolina “implica de um lado pouco mostrado da cultura brasileira: a luta quotidiana de uma mulher de “cor”, pobre e desprovida de favores do estado, de organismo sociais, de instituições e até de amigos.” E dessa forma, é provável que assim como no passado, queiram mencionar Carolina com adjetivos cruéis por suas decisões e atitudes, mas, na verdade, não terão vivido suas dores, suas lutas, seus percalços cotidianos. Há ainda, quem possa dizer que Carolina mereça licença, não que ela não tenha por ela mesma, para ser a escritora que é, para pertencer a literatura brasileira e ser reconhecida como é, em toda a sua autenticidade de mulher, brasileira, mãe e sim, escritora.

3.2 Carolina: a literatura das Margens à Resistência

“O nervoso interior que eu sentia ausentou-se. Aproveitei a minha calma interior para eu ler. Peguei uma revista e sentei no capim, recebendo os raios solar para aquecer-me. Li um conto [...]” (JESUS, 2014, p. 12).

A consolidação de uma literatura negra, afro-brasileira e/ou negro-brasileira é uma afirmação identitária e uma reivindicação de cidadania. Um processo que no Brasil veio das lutas dos movimentos sociais, que foram se organizando no país em torno de pautas necessárias sobre direitos, livre expressão, entre outros. Dentro desses movimentos destacam-se especialmente o movimento negro e feminista negro, que traziam pautas específicas da comunidade e das mulheres negras brasileiras.

Gonzalez (1982) menciona que após a abolição os negros reuniam-se em associações, que chamavam de entidades, sob o título de entidades negras recreativas (ideologias elitistas) e culturais de massa (afoxés, cordões, maracatus, blocos, escolas de samba etc). Esses agrupamentos foram importantes e preparatórios para o movimento negro ideológico. A autora comenta que de 1945 a 1948 houve uma grande efervescência no Teatro Experimental Negro (TEN) no Rio de Janeiro com peças que apontavam a questão social, tendo a frente Abdias do Nascimento. Ao lado do teatro negro encontrava-se a poesia e Solano trindade reunia com maestria as duas artes: o teatro popular e a poesia, realizando uma arte de denúncia dos oprimidos.

Com o golpe de 1964 as elites intelectuais negras foram desarticuladas. Abdias do Nascimento autoexilou-se em 1968 nos Estados Unidos, mas continuou a colaborar contra o racismo no Brasil. Gonzalez fala de um caldeirão cultural no Brasil de grupos que se reuniam e promoviam movimentos bem articulados e as mulheres participavam dessas ações. (Gonzalez, 1982) Um ato público marcante foi a reunião de pessoas, militâncias negras e simpatizantes, organizado pelo Movimento negro unificado (MNU) nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo em 1978. O evento foi símbolo de reivindicação de direitos e resistência dos negros e negras brasileiras. (SILVA, 2021)

Neste mesmo ano, 1978, surgiram os Cadernos Negros, relevante referência para a literatura negra, pois foi uma idealização de um coletivo que publica escritores e escritoras negras. (FONSECA, 2006). Sobre o nascimento dos Cadernos Negros Gonzalez (1982, p.26) comenta que: “marca passos decisivos para nossa valorização e resulta de nossa vigilância contra ideias que nos confundem, nos enfraquecem e nos sufocam”. Cadernos Negros seguem publicando até os dias atuais, por meio do coletivo Quilombhoje⁸.

Neste contexto de mobilizações o país vivia uma efervescência de reivindicações, devido ao período ditatorial, de 1964 a 1985, várias frentes mobilizaram-se em prol dos seus direitos e o movimento dos negros e negras possibilitam descortinar e chegar a atualidade as produções de Carolina Maria de Jesus, autora recorde de vendas com *Quarto de Despejo* (1960), sendo silenciada e

⁸ Grupo fundado em 80, por escritores, como Cuti, Oswaldo de Camargo, Paulo Colina, Abelardo de Rodrigues, entre outros, com o intuito de discutir e aprofundar a experiência afro-brasileira na literatura. (BARBOSA, s/d).

apaga da história literária antes mesmo da ditadura militar ser instituída em 1964 e haver proibição da circulação de obras que fizessem críticas ao governo.

Carolina Maria de Jesus na obra expõe em 60 uma escrita que se origina nas margens periféricas da Favela do Canindé com a sua expressividade de mulher, negra, mãe solo, pobre e em sua condição social, que implicava em fome, miséria, ausência de moradia digna, distanciamento de uma educação institucionalizada, uma vez que muito tempo estava dedicado à sobrevivência. A escritora é um “corpo negro”⁹ em seu lugar de fala, que transforma a situação em que vivia, indo na contramão dessa condição social marginalizante, por meio da perseverança e resistência.

Dessa forma, Jesus recicla materiais encontrados no “lixo”, para construir sua moradia e livros, para formar sua própria biblioteca. A leitura e a escrita estavam entre as suas formas de perseverar e resistir à sua condição. A aquisição da leitura, por exemplo, descortina algo em seu ser, como se houvesse uma Carolina antes e após a inserção da leitura. Já no seu livro declara Jesus (2014, p. 26): “[..] Todos tem um ideal. O meu é gostar de ler.”

Carolina em *Quarto de despejo: Diário de uma favelada* escreve em meio aos desafios que enfrenta. Preocupada com a sobrevivência dos filhos e de si mesma, falta comida, água, moradia digna, roupa, calçado, entretanto, Carolina lia e escrevia diariamente, poemas, contos, peças teatrais, provérbios, canções, entre outros, seus diários, seus escritos, sua *escrivivência*, como menciona Evaristo. Esses textos continuam sendo revisitados e analisados, numa busca de compreender sua produção e a própria escritora. Neste quesito, ressaltamos as palavras de Santos (2009), quando menciona a dificuldade de enquadramento da escritora, ao desenvolver estudos na busca desta compreensão:

minha Carolina é, em boa medida, uma personagem que criei. A verdadeira me escapa, como escapa a todo o mundo. Fiz dela aqui um retrato: bovarista, marrenta, inteligentíssima, capaz de se tornar escritora com só dois anos de escola, mulher interessante, fisicamente parecida com uma fluminense de

⁹ Nilma Lino Gomes (2002b) assinala que regime escravista trouxe para corpo negro uma inferiorização, como justificativa para mascarar as reais intenções econômicas e políticas. O branco europeu instituiu padrões de beleza comparativos negros e brancos, que levam em conta cor, cabelo, nariz e sinais no corpo que perseguem o grupo étnico racial negro. Neste contexto, em entrevista a socióloga Moreira (2016) reforça as palavras de Gomes quando comenta sobre a necessidade de refletir sobre o corpo negro, pois ao sair nas ruas é ele (corpo negro) quem ela carrega e não seu título de doutora. Moreira traz à tona o preconceito racial sob o qual estão expostas as pessoas negras na sociedade. (MOREIRA, 2016)

sucesso tardio, Clementina de Jesus. Retrato infiel? Confirmei alguns clichês, fugi de outros. (SANTOS, 2009, p. 21).

Conforme Santos (2009) a história e a própria Carolina “escapa a todo mundo”. O autor destaca que sua pesquisa sobre a escritora é um recorte construído a partir de sua percepção e revela a delicadeza de realizar uma definição da escritora e de sua trajetória, mesmo em meio a um trabalho de pesquisa, de um acervo compilado em vários formatos, como, documentos, obras, publicações em jornais, entrevistas, entre outros. Santos deixa clara a intensidade da escritora diante de quaisquer enquadramentos que lhe queiram atribuir.

Euclides da Cunha em seu livro: *Os Sertões* (2002, p. 99) afirma: “o sertanejo é, antes de tudo, um forte”. Parafraseando Cunha mencionamos: “Carolina é, antes de tudo, uma fortaleza”, que enfrentou dificuldades desde a mais tenra idade, persistiu e sonhou para si a profissão de escritora: “[...] Vou escrever um livro referente a favela. Hei de citar tudo que aqui se passa. E tudo que vocês me fazem. Eu quero escrever o livro, e vocês com estas cenas desagradáveis me fornece os argumentos”. (JESUS, 2014, p. 20). Este desejo de escrever de Carolina esteve sempre presente, Santos (2009) afirma que:

Muito antes de ser catadora profissional, Carolina catou cadernos e livros no lixo. Talvez o fizesse evitando olhares, como os antigos mineiros que contavam o dinheiro do próprio bolso: ler escrever num país em que a instrução e monopólio dos de cima tem algo de obscuro. Se todos andassem nus, não se notaria quem saísse assim na rua; se todos, ou quase todos, lessem e escrevessem, não se estranharia quem porta livros. (SANTOS, 2009, p. 24-25).

Santos (2009) propõe uma reflexão interessante sobre o encontro de Carolina com os cadernos e livros comparando o momento com a forma discreta dos mineiros contarem dinheiro. Instiga a validação desse encontro significativo para vida da escritora, como uma riqueza inestimável, pois tanto os cadernos, quanto os livros foram fiéis companheiros em de jornada de vida e de escrita. Além disso, Santos (2009) reflete sobre a condição sociocultural e educativa no Brasil, na qual há uma parcela considerável de pessoas que não têm acesso à educação, à alfabetização, à cultura, à leitura.

Carolina com sua escrita seguiu uma rota diferente, daquela esperada pelo processo “natural” imposto, numa ação afirmativa de leitura e escrita como resistência. Faz rota contrária, mesmo sozinha, resiste e abriu caminho para que negros e negras

pudessem sonhar uma nova história para si, não que seja fácil, mas ela mostrou que era possível.

3.3 Carolina e a obra *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*

Quando o livro-diário de Carolina Maria de Jesus é lançado sua vida e as dos seus filhos transformam-se. Ela, então, consegue o que sempre quis, uma roupa limpinha, uma casa de tijolos, um ofício de escritora. Ao mesmo tempo em que ocupa o lugar que sonhou para si, sobre ela incide o estranhamento: mulher, negra, favelada, escritora, e até quem contestasse sua autoria. E catou papel, recolheu, refez, reciclou, reorganizou, redirecionou, reinventou uma nova forma de vê o “invisível”. Sonhou uma nova história e como disse: “[...] na redação, eu fiquei emocionada. [...] Ele deu-me revista para eu ler. Depois foi buscar uma refeição para mim. Bife, batatas e saladas. Eu comendo o que sonhei! Estou na sala bonita. A realidade é muito mais bonita do que o sonho.” (JESUS, 2014, p. 173). Então, Carolina percebeu que os sonhos acalentam, mas a realidade alimenta. Assim no próximo item vamos caminhar com Carolina por esses sonhos.

3.4 Carolina: Muito bem, Carolina!

“[...] Depois fomos a redação e fotografaram-me. (...) prometeram-me que vou sair no Diário da Noite de amanhã. Eu estou tão alegre! Parece que a minha vida estava suja e agora estão lavando.” (JESUS, 2014, p. 173).

Carolina cada dia mais emergiu para o público, em especial, o brasileiro, porque desde a publicação de *Quarto de despejo – Diário de uma favelada*, ela foi publicada e mais conhecida e reconhecida pelo público estrangeiro. Hoje ela vem sendo lida, estudada e é motivo de pesquisas, estudos, exposições, livros, entre outros, *podcasts*. Porém, ainda está distante da educação básica, do conhecimento de estudantes, professores e professoras. E causa estranhamento analisar a biografia de Carolina e perceber como ela, contemporânea à Clarice Lispector e Jorge Amado, foi recorde de vendas com seu primeiro livro, entretanto, foi apagada da história da literatura brasileira.

É notório que a imprensa teve influência sobre o sucesso de Carolina, como por exemplo, na publicação de trechos do livro, na divulgação e nas entrevistas concedidas. As questões tratadas no livro descortinavam um Brasil, na década de 60, de um povo faminto, sem moradia, às margens de condições dignas de vida e sobrevivência. De maneira meteórica *Quarto de Despejo* saiu da cena editorial brasileira. Entretanto, Carolina continuou a produzir, como comenta Meihy e Levine (p. 42-43) “o sucesso de seu segundo livro foi bem menor, apesar de ser continuação de seu diário, escrito inclusive no mesmo estilo”.

Além do segundo livro, *Casa de Alvenaria: diário de uma ex-favelada*, vieram muitos outros, como *Provérbios de Carolina Maria de Jesus* e *Pedaços da Fome*, algumas de suas obras publicadas com recurso próprio. Carolina buscou ir além do *Quarto de Despejo*, apresentando-se e deixando sua voz ecoar por meio de seus escritos, resistindo ao silenciamento e ao esquecimento imposto.

Sobre este silenciamento lembramos do poema *Perguntas de um trabalhador que lê* de Berthold Brecht, de 1935, que alude aos esquecidos da “verdade” histórica, construída e celebrada. Em um trecho do poema temos: “Quem construiu Tebas, a cidade das sete portas / Nos livros estão nomes de reis; / Os reis carregaram as pedras? / E Babilônia, tantas vezes destruída, Quem a reconstruía sempre? [...]”

O poema expressa o estilo historiográfico que assume a história oficial, tantas vezes transmitida nas escolas, a qual destina para alguns títulos e feitura, para outros, esquecimentos e deslegitimações. No poema há uma tomada de consciência para reconhecer o papel dos trabalhadores, como protagonistas, nas lutas sociais e épocas históricas. Embora tenha sido escrito há 88 anos, o poema é cabível ao contexto brasileiro, utilizado nesse caso, para refletir sobre o apagamento de escritoras como Carolina Maria de Jesus, visto que ela, assim como Maria Firmina dos Reis, Auta de Souza, também protagonizaram a escrita feminina negra no Brasil e foi apagadas da história da literatura brasileira. Conceição Evaristo (2020b) destaca que:

não se pode esquecer, jamais, o movimento executado pelas mãos catadoras de papel, as de Carolina Maria de Jesus que, audaciosamente reciclando a miséria de seu cotidiano, inventaram para si um desconcertante papel de escritora. Entre as obras escritas estão: *Quarto de Despejo*, *O Diário de Bitita*, *Pedaços de Fome*, nelas Carolina apresentou uma escrita que para muitos veio macular uma pretensa e desejosa assepsia da literatura brasileira. (EVARISTO, 2020b, p. 224).

Do discurso de Evaristo (2020b) concluímos que sob as mãos de Carolina brotou a transformação uma “poética de resíduos”, catadora que enfrentava condições difíceis de trabalho, recolhia material, que poderia ser reciclado e transformado em novos produtos, mesmo estigmatizada, sua relevância não se apaga da sociedade. Carolina torna-se assim, inspiração, pela dignidade de seu trabalho em todos os sentidos, inclusive por dar voz aos esquecidos, ignorados pela sociedade, trabalhadores invisíveis diante da sociedade.

Nestas perspectivas, pesquisadores buscaram conhecer mais sobre esta intrigante personalidade brasileira, desta maneira, Castro e Machado (2007) trouxeram para o público *Muito bem, Carolina! Biografia de Carolina Maria de Jesus*. As autoras buscaram compreender o curto sucesso da escritora no Brasil e a aceitação no exterior, pois, naquela época, já tinha sido publicada em 14 (catorze) países. O livro compõe-se de 09 (nove) capítulos, com 136 páginas, que percorrem a história de Carolina, desde a infância até o fim de seus dias no interior de São Paulo. As autoras procuraram fazer pesquisa documental de registro sócio-histórico, entrevistaram pessoas que a conheceram, visitaram lugares, apresentaram manuscritos e algumas imagens que ilustraram tanto a cidade de São Paulo, quanto de Carolina e o sítio em Parelheiros.

Outro importante estudo foi a tese de doutoramento, *A vida escrita de Carolina Maria de Jesus*, da professora de literatura Elvira Divina Perpétua, defendida no 2000, que veio ao público no formato de livro em de (2014). Um trabalho minucioso dividido em duas partes, com percepções significativas sobre *Quarto de Despejo* e *Casa de Alvenaria*, olhares sobre as traduções da obra de Carolina em espanhol, italiano, francês, polonês, inglês, entre outros, japonês. O estudo é uma pesquisa detalhada e traz em sua segunda parte análise sobre a escrita de Carolina e no item *Quarto de Despejo: do Livro ao Manuscrito*, exames sobre as supressões realizadas por Audálio Dantas no texto de Carolina, fato que o jornalista Audálio deixa claro já no prefácio da obra *Quarto de despejo*, Assim, Perpétua (2014) buscou os manuscritos e comenta:

Das três modalidades de alteração observadas no cotejo do livro com o manuscrito – acréscimos, substituições e supressões – as mais frequentes são as supressões, que vão desde a omissão de partículas como pronomes, até vocábulos, orações, parágrafos, páginas que registram dias inteiros, semanas, meses, e podem abranger até um caderno inteiro, como é o caso do Caderno 21, com 400 páginas manuscritas inéditas. Não há caderno que tenha sido publicado integralmente. (PERPÉTUA, 2014, p. 150).

Neste trecho Perpétua deixa claro como foi a editoração de Audálio no texto de Carolina, trazendo o conhecimento de que há textos extensos que não chegaram ao conhecimento do público, pois partes consideráveis foram suprimidas, inclusive um caderno de 400 páginas. Isto é justificado conforme Perpétua (2014, p. 150) pelo processo de editoração proposto pelo jornalista “[...] segundo uma ordem temporal na seleção; para compor a personagem principal [...]”.

A pesquisadora Raffaella Fernandez (2018) compôs o livro: *A poética de resíduos de Carolina Maria de Jesus*, que conversa com os estudos de Perpétua, pois Fernandez busca cartografar a escrita de Carolina, para compreender a criação literária da escritora. Fernandez reuniu textos originais, verificou, comentou a estética literária presente, na formulação, na elaboração e na reelaboração dos escritos de Carolina, com riqueza de detalhes e informações.

Meihs e Levine (2015) em *Cinderela Negra: a saga de Carolina Maria de Jesus*, livro dividido em 05(cinco) partes é uma investigação promovida por seus autores historiadores. A obra conta “Uma História para Carolina” é descrita por meio do apoio de diferentes fontes, documentos disponíveis sobre Carolina e seus livros, textos de autores que estudaram a escritora, depoimentos de pessoas que conviveram com ela e entre outras, significativas, como seus filhos. Conforme Meihs e Levine (2015, p. 21) “Carolina foi, pode-se dizer, uma guerreira valente contra as tropas da herança racista, anti-interiorana, preconceituosa em relação às mulheres e, sobretudo uma pessoa afrontadora da marginalidade e da negligência política [...]”.

Santos (2009), na obra *Carolina Maria de Jesus: uma escritora improvável*, compõe o cenário dos últimos dias da escritora Carolina. O autor menciona que a escritora, morava numa casinha em Parelheiros, estava magra, memorialista e com saúde debilitada. Este livro traz uma contextualização histórica a partir dos capítulos: *Parelheiros, Alienada, Tempo, Tango, Mãe, Populismo, Fama, Cláudia, Pobre sozinha, Racismo, Queda, Imaginação*.

Dessa forma, Santos (2009) expõe uma escritora que se construiu ao longo de sua própria existência, das palavras que saltavam de si, destacando-se sua dedicação para a leitura e escrita, como uma ação de “grafomaníaca”, e por isso, faz uma diferenciação entre escrevinhador em Santos (2009, p. 26) “Escrevinhar é uma mania, escrever é uma tarefa, luta diuturna, sem vencedor, com palavras até que digam da nossa força e fraqueza de humanos”.

Outro relevante estudo é *Carolina: uma biografia*, de Tom Farias (2018). Uma obra densa, de cerca de 402 páginas, dividida em três partes: Na primeira traça uma trajetória dos primeiros passos. Na segunda parte, é a caminhada de Carolina numa perspectiva de vida adulta, já se observa o momento na favela, a presença dos filhos e na terceira parte as reviravoltas por conta do livro *Quarto de Desejo* e sua publicação. Nesta obra a biografia de Carolina é detalhada, por meio de momentos importantes desde sua infância em Minas Gerais. Analisa a autora sob as perspectivas da história brasileira, sob concepções sociais e políticas, que implicam observações sobre as favelas e as tensões raciais, movimento negro e lutas contra a discriminação de raça e por direitos. O autor menciona o inacabamento da obra, que surge pelo desafio da construção da história de vida da escritora, na busca por fontes que validassem os fatos a serem descritos.

Como vimos, estes são alguns dos pesquisadores que realizaram, e continuam realizando, um árduo trabalho de pesquisa, catalogação, entre outros, compreensão acerca de Carolina Maria de Jesus e seu legado, deixando cada vez mais claro o enredo de vida, e também a escrita caroliniana. Em 2020, o site da companhia das letras anunciou a publicação dos livros de Carolina a partir da sua autoria autêntica, um projeto que está sendo realizado por um Conselho Editorial formado por Vera Eunice de Jesus, filha de Carolina, a escritora Conceição Evaristo em conjunto com as pesquisadoras Raffaella Fernandez, Amanda Crispim e Fernanda Felisberto. Em 2021, o volume 1 e 2 deste projeto foram lançados iniciando pela obra *Casa de Alvenaria*. Esta iniciativa é relevante para que conheçamos ainda mais a escritora já que as produções mais expressivas e significativas sobre a escritora são seus próprios Cadernos, seus próprios escritos, neles encontramos sua história, sua estética poética e em especial, sua voz. Suas escritas falam e falarão ainda mais, por si mesmas.

3.4.1 Carolina Catadora de Sonhos em *Quarto de Desejo*

“...Hoje eu não lavo as roupas porque não tenho dinheiro para comprar sabão. Vou ler e escrever.”
(JESUS, 2014, p. 12).

Em ambiente inóspito, rude, desprestigiado, grosseiro, desfavorável em todos os aspectos, Carolina escreve. E em sua obra, Jesus (2014, p. 22) expõe: “[...] Quando fico nervosa não gosto de discutir. Prefiro escrever. Todos os dias eu escrevo. Sento

no quintal e escrevo”. E quando escrevia sonhava, sonhava com uma vida diferente. O sonho sempre presente na escrita de Carolina: “...Eu cato papel, mas não gosto. Então eu penso: Faz de conta que eu estou sonhando” (JESUS, 2014, p. 29). O sonho vai permeando e trazendo alento para os dias de Carolina, que diz:

...eu durmi. E tive um sonho maravilhoso. Sonhei que eu era um anjo. Meu vestido era amplo. Mangas longas cor de rosa. Eu ia da terra para o céu. E pegava as estrelas na mão para contemplá-las. Conversar com as estrelas. Elas organizaram um espetáculo para homenagear-me. Dançavam ao meu redor e formavam um risco luminoso. Quando despertei pensei: eu sou tão pobre. Não posso ir num espetáculo, porisso Deus envia-me estes sonhos deslumbrantes para minh'alma dolorida. Ao Deus que me protege, envio os meus agradecimentos. (JESUS, 2014, p. 120).

E assim, por meio da construção imagética a escritora seguia caminhando entre os sonhos, para construir um mundo externo e conseguir viver. Assim ela utilizava-se da fabulação do sonho e da dura realidade em que vivia. Volta e meia ela desperta e compreende sua condição, como na expressão “sou tão pobre”, mas não deixa de sonhar com a arte, com a cultura para encantar seus dias “ir num espetáculo, por isso Deus envia-me estes sonhos deslumbrantes”. Assim lembramos as palavras de Eco (2011) quando afirma:

nem eu seria idealista a ponto de pensar que às imensas multidões, às quais faltam pães e remédios, a literatura poderia trazer alívio. Mas uma observação eu gostaria de fazer: aqueles desgraçados que, reunidos em bandos sem objetivos, matam jogando pedras dos viadutos ou ateando fogo a uma menina, sejam eles quem forem afinal, não se transformaram no que são porque foram corrompidos pelo newspeak do computador, mas porque foram excluídos do universo do livro e dos lugares onde, através da educação e da discussão, poderia chegar até eles os ecos de um mundo de valores que chega de e remete a livros. (ECO, 2011, p. 12).

Humberto Eco (2011) quando discute *As Funções da Literatura* reconhece que para os sujeitos em que faltam condições básicas de sobrevivência, como a falta de condições básicas de saúde e alimento seria utópico exigir que a literatura trouxesse alívio para as dores sociais. Mas ao mesmo tempo em seu relato compreendemos que quando a arte literária, por meio do universo dos livros chega à vida das pessoas, um ambiente propício para humanização instala-se e um conjunto de valores são adquiridos, dos quais não se subtrai mais.

Carolina Maria de Jesus alfabetizou-se no Colégio Alan Kardec em um curto espaço de tempo. A professora Lonita Solvina ou Salvina foi a responsável por

apresentar à Carolina as primeiras letras e livros, tornando-se autodidata (FARIAS, 2018). A literatura transformou o universo de Carolina, que lhe permitiu sonhar apesar da visão estereotipada da sociedade, pois para alguns era metida, agressiva e indisciplinada. Carolina queria, na verdade, fugir da pobreza, recusava-se a seguir o padrão imposto às mulheres negras de sua época e sonhava em ser escritora. Conforme Meihy e Levine (2015) Carolina era uma mulher:

livre e de comportamento indomável, Carolina recusou-se a se conformar com o perfil de favelada. Ela dizia ser rejeitada pelos vizinhos porque sabia ler e escrever. Isto lhe garantia ares diferenciadores que a distinguiam do comportamento agitado dos demais favelados. [...] Como uma espécie de fuga de suas dificuldades, ela começou a escrever poemas, histórias ficcionais, e iniciou, em 1955, um diário sistemático, escrito em folhas de cadernos.[...] (MEIHY; LEVINE, 2015, p. 26).

Nas palavras de Meihy e Levine (2015) vemos esta mulher que não aceita o padrão que lhe é imposto. A leitura trazia para Carolina uma outra visão da realidade vivida e do mundo. Seus vizinhos percebiam sua postura, talvez isto também os incomodasse. Em *Quarto de despejo* (2014), às vezes, até mesmo o sonho trazia-lhe para a sua realidade de maneira desconfortante e diz.

Passei uma noite horrível. Sonhei que eu residia numa casa residível, tinha banheiro, cozinha, copa e até quarto de criada. Eu ia festejar o aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu ia comprar-lhe umas panelinhas que há muito ela vive pedindo. Porque eu estava em condições de comprar. Sentei na mesa para comer. A toalha era alva ao lírio. Eu comia bife, pão com manteiga, batata frita e salada. Quando fui pegar outro bife despertei. Que realidade amarga! Eu não residia na cidade. Estava na favela. Na lama, as margens do Tietê. E com 9 cruzeiros apenas. Não tenho açúcar porque ontem eu saí e os meninos comeram o pouco que eu tinha. (JESUS, 2014, p. 39).

Carolina mostra uma imagem fotográfica da favela, lugar de lama, às margens de um rio. Seu sonho mais interno não condizia com o lugar físico em que se encontrava, por isso, o “assombro” entre sonhar em ter uma casa, onde suas necessidades eram atendidas e se enxergar de volta ao barraco e a sua condição de subsistência, então mostra-se inconformada com a vida na Favela. Entretanto, corajosamente ocupava seu espaço, consciente de que a favela não era seu lugar, o seu lar. Quando cata papéis nas ruas, guardava aqueles que poderiam ajudá-la em suas escritas. Escrevia em intervalos criados por ela. E escrevia e lia o que encontrava, como um processo de reciclagem a si mesma no cotidiano. A leitura e a escrita traziam-lhe sua humanidade. A escrita aproximava-lhe do seu lugar de pertencimento, o de escritora.

Essa escrita quando irrompe para o público em 1960, com a publicação de *Quarto de despejo* rompeu estereótipos sobre os favelados, que na visão da época, eram unidos uns com outros, despossuídos de preconceitos de raça, detentores de solidariedade, de talentos para o samba. Isto porque a narrativa de Carolina apresentava um outro ambiente, uma outra favela do Canindé, na qual este ideal único não prevalecia, o que não dava para encaixá-los em uma única definição (SANTOS, 2009).

Carolina na sua escrita desnuda a favela, que metaforicamente para ela é o quarto de despejo da cidade. E revela o que a favela representa para a vida do favelado. Ela impressiona pelo relato. E de uma forma direta e clara traduz como é viver esquecida pelas autoridades públicas de sua época, relata:

Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo. (JESUS, 2014, p. 37).

A metáfora construída por Carolina nesse trecho traduz este lugar de representação da favela e seus moradores. A escrita caroliniana sem máscaras, numa linguagem simples e ao mesmo tempo rebuscada, como “iducada” e “funestas”; “leito” ao invés de “cama. Além dos relatos como microfotografias do espaço da favela, trouxe também verdades amargas sobre a vivências dos moradores da extinta Canindé e inquietude sobre as condições sociais de pobreza, fome etc, e especialmente, sobre a voz detentora da fala, uma moradora negra e pobre, conforme Santos (2009),

Muita gente se perturbou com quarto de despejo: “daqui a pouco qualquer um vai querer publicar livros”, disseram. O crítico Wilson Martins chegou a afirmar que era uma impostora de Audálio Dantas. Com essa mistificação do livro, natural num país em que sempre foi artigo de luxo, coisa de padre ou estrangeiro, apreciado mais pelo título, nome do autor, a grossura do volume do que pelo conteúdo, prenda de classe alta, com as bengalas de Castanhão em ouro, só são escritores os que publicam e circulam na aristocracia intelectual. (SANTOS, 2009, p. 23-24).

José Rufino Santos comenta que a obra inquietou as pessoas e Carolina foi tida como charlatã, pela descrença de que ela pudesse escrever um livro. Nítida evidência de um preconceito arraigado de classe e raça. Além disso, a obra trazia um “modelo” inapropriado da cidade de São Paulo com pobreza, fome, dificuldade de

acesso aos serviços básicos, como saúde e saneamento básico. Carolina em meio às condições sociais que lhe afligiam seguiu o caminho da leitura e da escrita, tornou-se realmente “uma escritora improvável” como nomeia o livro de José Rufino dos Santos, fruto do encantamento do universo leitor.

A realidade apresentada por Carolina era vívida, bem como o contexto de sua produção, assim seu relato autobiográfico, construído a partir de anotações em cadernos que encontrava nas suas andanças por São Paulo, catando papéis e construindo o próprio sonho, narrava uma história, na qual a fome está sempre encarando de frente, uma luta por sobrevivência que não dá trégua, e assim, Jesus (2014, p. 29) declara: “...O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças”.

Vale destacar que ao mesmo tempo em que a escritora mostra a dureza da realidade numa linguagem clara, torna-se uma narrativa singular. Jesus (2014, p. 20) consciente de si constrói sua metalinguagem quando fala: “vou escrever um livro referente a favela. Hei de citar tudo que aqui se passa”. É a voz do excluído, do favelado, do oprimido, do negro em situação de vulnerabilidade, é a voz não autorizada de uma escritora negra, que encontra na escrita (sonho/ficção/realidade) e na metalinguagem uma forma polida de defesa, de demonstrar sua consciência social e política, uma forma de humanizar-se e sobreviver e resistir. No próximo item continuamos a refletir sobre o contexto trazido por Carolina Mara de Jesus em torno da obra, ressaltando as questões sociais e o racismo.

3.4.2 Carolina entre as questões sociais e o racismo

“A pior coisa do mundo é a fome!”

(JESUS, 2014, p. 191)

Carolina Maria de Jesus imprimiu em sua escrita cenários tão realistas, que a silenciaram com um apagamento histórico. E as conjunturas em que se via inserida contribuíram para sabotar sua autoria e existência: mulher, negra, pobre. E é notório perceber que as questões sociais que Carolina desbravava em sua autobiografia, presente em seu livro-diário resplandece em cores de dor de uma humanidade esquecida e desamparada pelo poder público. E em tom de denúncia declara:

[...] Quem deve dirigir é quem tem capacidade. Quem tem dó e amizade ao povo. Quem governa o nosso país é quem tem dinheiro, quem não sabe o que é fome, a dor, e a aflição do pobre. Se a maioria revoltar-se, o que pode fazer a minoria? Eu estou ao lado do pobre, que é o braço. Braço desnutrido. Precisamos livrar o país dos políticos açambarcadores. (JESUS, 2014, p. 43).

As desigualdades sociais descritas por Carolina, entre elas, fome, pobreza e concentração de riqueza denunciam a maneira como aqueles que estavam às margens da sociedade eram tratados no Brasil em meados da década de 50. E ainda reforça o poder da população, que desconhece sua própria força, diante dos políticos, que poderiam fazer algo pelos favelados. Carolina coloca-se como voz de denúncia: “...Os políticos sabem que eu sou poetisa. E que o poeta enfrenta a morte quando vê o seu povo oprimido”. (JESUS, 2014, p. 39).

E nesse contexto, todos os dias Carolina escrevia, mas todos os dias também Carolina catava papéis e materiais, que pudesse vender, para então alimentar sua família. Como mãe solo ela seguia, sem condições mínimas para exercer seu trabalho. Mesmo com dor, frio, fosse na madrugada ou durante o dia ou à noite, seu instinto de sobrevivência e sua maternidade eram combustíveis para a caminhada. “Como é horrível ver um filho comer e perguntar: “Tem mais? Esta palavra “tem mais” fica oscilando dentro do cérebro de uma mãe que olha as panela e não tem mais. (JESUS, 2014, p. 38). A sobrevivência reforçava o contínuo trabalho de Jesus: “Depois que eu trabalho e ganho dinheiro para os meus filhos, vou descansar. É um descanso justo” (JESUS, 2014, p. 118). No livro *Quarto de Despejo*, a maternidade de Jesus apresenta-se no cuidado para com os filhos e percorre a narrativa como uma preocupação recorrente:

Ablui as crianças, aleitei-as e ablui-me e aleitei-me. Esperei até as 11 horas, um certo alguém. Ele não veio. Tomei um melhorai e deitei-me novamente. Quando despertei o astro rei deslisava no espaço. A minha filha Vera Eunice dizia: — Vai buscar agua mamãe! (JESUS, 2014, p. 11).

Desse modo, Carolina faz da preocupação um zelo, observamos isso nos cuidados dedicados aos filhos, sob os quais incidem seu amor e atenção, antes mesmo de olhar para si e para suas dores. Quando Vera Eunice chama pela mãe, percebemos que os filhos também a conduzem de volta à realidade da vida, ao emergente contexto que habita, em meio ao encantamento poético do “astro-rei”. A estética poética situada entre o sonho e a realidade faz-se presente na narrativa. E

em sua dedicação para com os filhos vemos a vontade de ofertar uma vida melhor para eles, quando menciona:

[...] Hoje é a Nair Mathias quem começou a impricar com os meus filhos. A Sílvia e o esposo já iniciaram o espetáculo ao ar livre. Ele está lhe espancando. Eu estou revoltada com o que as crianças presenciam. Ouvem palavras de baixo calão. Oh! Se eu pudesse mudar daqui para um núcleo mais decente [...] (JESUS, 2014, p. 14).

A maternidade de Carolina é desse modo apresentada numa perspectiva realista, como uma experiência difícil e desafiadora, na ausência de água, comida e saneamento básico e mínimas condições de sobrevivência. Entretanto, apesar das dificuldades enfrentadas, em suas palavras vemos a busca pela educação pautada em valores, no inconformismo com a moradia na favela e as condições em que estavam sujeitos sua família. Carolina demonstra este dissabor em algumas passagens no texto, e quando exalta a inexistência de uma moradia digna, declarando (JESUS, 2014, p. 30): “...Surgiu a noite. As estrelas estão ocultas. O barraco está cheio de pernilongos. Eu vou acender uma folha de jornal e passar pelas paredes. E assim que os favelados matam mosquitos”.

Para além disso, temos a exposição insistente da fome, que notamos avolumar-se na escrita e esvazia-se no estômago. Em *27 de maio* Carolina escreve: “[...] A tontura da fome é pior do que a do álcool. A tontura do álcool nos impele a cantar. Mas a da fome nos faz tremer. Percebi que é horrível ter só ar dentro do estomago [...]”. (JESUS, 2014, p. 44). A fome como companheira inquietante das caminhadas de Carolina desde a infância, mas na narrativa agiganta-se na fome social dos filhos e diz:

...Choveu, esfriou. E o inverno que chega. E no inverno a gente come mais. A Vera começou pedir comida. E eu não tinha. Era a reprise do espetáculo. Eu estava com dois cruzeiros. Pretendia comprar um pouco de farinha para fazer um virado. Fui pedir um pouco de banha a Dona Alice. Ela deu-me a banha e arroz. Era 9 horas da noite quando comemos. E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravidão atual — a fome! (JESUS, 2014, p. 30).

Carolina nesta passagem cita como rotineiro e contínuo é o trabalhar/comer, duas vertentes cotidianas, que nem sempre seguem proporções iguais, pois a fome repercute insistente. Provavelmente as crianças chorassem de fome, expressão abrandada pelo termo “espetáculo”, que remete ao ciclo de solicitações recorrentes,

que não deveriam cessar com facilidade. Jesus (2014, p. 44) cita em outra passagem quão sublime é o ato de comer, reanima as forças e os sentidos: “Que efeito surpreendente faz a comida no nosso organismo! Eu que antes de comer via o céu, as arvores, as aves tudo amarelo, depois que comi, tudo normalizou-se aos meus olhos.”. A fome para Carolina ganha assim uma cor e é amarela. Em conversa com o filho em *20 de maio* Carolina afirma a desesperança para com os políticos em solucionar essa condição social que recaía sobre sua família e sobre as famílias pobres brasileiras:

...Quando cheguei do palacio que é a cidade os meus filhos vieram dizerme que havia encontrado macarrão no lixo. E a comida era pouca, eu fiz um pouco do macarrão com feijão. E o meu filho João José disse-me:
 —Pois é. A senhora disse-me que não ia mais comer as coisas do lixo. Foi a primeira vez que vi a minha palavra falhar. Eu disse:
 —É que eu tinha fé no Kubstchek. —A senhora tinha fé e agora não tem mais?
 —Não, meu filho. A democracia está perdendo os seus adeptos. No nosso paiz tudo está enfraquecendo. O dinheiro é fraco. A democracia é fraca e os políticos fraquissimos. E tudo que está fraco, morre um dia. (JESUS, 2014, p. 39)

A escritora menciona que viu sua “palavra falhar”, pois esperava dar uma condição melhor para os filhos e para si. Entretanto, ainda necessitava recolher alimento do lixo. Assim, percebemos na conversa com o filho sua desesperança naqueles em que ela depositava a conquista de dias melhores, os políticos. Ela também acredita no poder da democracia, mas as dificuldades fazem com que seu discurso siga um ciclo de contradições. Assim, vemos logo mais ela persistindo no acreditar seja no trabalho, seja na esperança em si mesma:

Cato papel, lavo roupa para dois jovens, permaneço na rua o dia todo. E estou sempre em falta. A Vera não tem sapatos. E ela não gosta de andar descalça. Faz uns dois anos, que eu pretendo comprar uma maquina de moer carne. E uma maquina de costura. (JESUS, 2014, p. 12).

Nesta passagem desprendemos que mesmo trabalhando constantemente as necessidades da família não são supridas. O trabalho que realiza com tanta dedicação não é capaz de atender as condições básicas de existência, deixando-os em contato constante com as margens da sobrevivência. Dessa forma, Jesus via-se muitas vezes sem poder cumprir os desejos da filha ou comprar algo de que necessitasse.

Quarto de despejo apresenta muitas temáticas, além das citadas anteriormente: a desunião, a solidariedade, o alcoolismo, a violência contra mulheres, dentre outras, o desemprego. Uma dessas temáticas é também o racismo, quando Carolina é insultada seja por criança ou por adulto. E mesmo que algumas vezes, o preconceito na escrita caroliniana apareça, ao mencionar seu desagrado com relação aos nordestinos, por exemplo, é preciso observar, seu tempo histórico, e então, dar-se conta, que ela apresenta para além desse fato, uma consciência crítica de classe e exalta a negritude, como até então não se fazia, quando declara:

Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rústico. Eu até acho o cabelo de negro mais iduçado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento de cabeça ele já sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta. (JESUS, 2014, p. 64).

Carolina confirma sua negritude. Suas palavras remetem a ideia de uma formação identitária, exaltando as qualidades de ser negra. Salientamos que esta percepção da escritora se constitui numa concepção prática, embora ela relatasse que lia muito, ouvia rádio, mas esta consciência crítica apresentada não era comum à época, como também as visões para a independência feminina, suas concepções críticas sociais com relação aos políticos, essas e outras pessoas, vão sendo alicerçadas pelo cotidiano de Carolina. Nessa perspectiva, Eco (2011, p. 12) discorre que “as obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem e da vida”.

Assim, observamos conforme Eco (2011), que Carolina ávida leitora foi construindo essas reflexões a partir das vivências de leitura dos assuntos diversos que lhe chegam às mãos, as poesias faziam parte desse acervo. Fortalecendo essas ideias a poética está presente no relato do diário. Abaixo um trecho de umas destas construções imagéticas e metafóricas, que ela construía com a escrita:

Duro é o pão que nós comemos. Dura é a cama que dormimos. Dura é a vida do favelado.

Oh! São Paulo rainha que ostenta vaidosa a tua coroa de ouro que são os arranha-céus. Que veste viludo e seda e calça meias de algodão que é a favela. (JESUS, 2014, p. 41).

A anáfora “*Duro/Dura/Dura*” presente no início das frases demonstra a dureza construída pela escritora ao observar uma cidade como São Paulo rica em contrastes, que favorece uns poucos e relega tantos outros à indignação. Neste contexto descrito por Jesus, divisamos uma diferença real, cruel e desigual para os favelados de Canindé. Entretanto, suas escritas e produções extrapolam o *Quarto de despejo*, muitos escritos como já comentamos anteriormente, ainda são inéditos para o público, são 5.113¹⁰ páginas de cadernos com poemas, contos, romances, peças teatrais.

Ao final de *Quarto de Despejo* encontramos na escrita de Carolina novamente a esperança. Um sonho de um novo ano “[...] espero que 1960 seja melhor do que 1959. Sofremos tanto no 1959, que dá para a gente dizer: Vai, vai mesmo! Eu não quero você mais. Nunca mais!” (JESUS, 2014, p. 191). E este sonho aconteceu, após a publicação de *Quarto de despejo*, 1960.

Com isso, esse cenário das desigualdades sociais presentes nestes tópicos, com a publicação do diário-livro, pode chegar ao público e aos nossos dias. E mesmo com as venturas e desventuras da edição de Audálio Dantas ao seu texto, Carolina imprimiu sua marca escrita nas páginas da história e da literatura brasileira e chega aos dias de hoje sendo estudada e republicada, o que demonstra a relevância e a inquietação causada na sociedade brasileira de ontem, que gerou estereótipos que precisam de reparação. Um destes estereótipos recorre sobre sua escrita, um diálogo que estabeleceremos no próximo item deste capítulo.

3.4.3 Carolina e a variação da resistência

“E depois, um homem não há de gostar de uma mulher que não pode passar sem ler.” (JESUS, 2014, p. 49).

Iniciamos este item mencionando que faremos breve reflexão sobre a linguagem empreendida na edição de *Quarto de desejo*, da Editora Ática, 10ª edição. Não nos cabe pormenorizar estudos linguísticos, para compor o tema, mas incidir luz sobre pontos necessários para a compreensão do trabalho desenvolvido com a obra na sequência didática dos estudantes, descrita no próximo capítulo, ressaltando a

¹⁰ Farias (2018, p. 29) menciona em nota de rodapé que estes escritos carolinianos estão microfilmados na Biblioteca Nacional ou com os filhos.

língua de Carolina no universo das questões étnico-raciais mencionadas até o momento.

A narrativa de Carolina, como já mencionado, tira o leitor e o crítico da zona de conforto, não só pelas questões sociais evidenciadas, entre elas fome, miséria, desemprego, falta de moradia digna, água de qualidade, saneamento, além de alcoolismo, prostituição, violência urbana, doméstica, preconceito social e racial, e os vários tipos de discriminações, mas também, por ser ela mulher, negra, mãe solo, pobre, moradora de favela. A leitura do livro-diário perpassa, então, pelo lugar onde me encontro. Visto que ela de fato e direito realiza seu discurso, sem esperar o “lugar-espaço” seja concedido, ela acredita ser possível e insere-se no campo das letras. Como menciona Ribeiro (2021) ela faz uso do seu lugar de fala.

Compreender Carolina é, desse modo, um ato de desafio, porque ela não se enquadra no óbvio, nem tampouco nas concepções pré-moldadas que se queira atribuir. Tendo estudado dois anos apenas, foi autodidata, já que depois que aprendeu a ler fez da leitura e da escrita companheiras fiéis. E assim, Carolina escreveu transitando por dois mundos: o da cultura letrada e o da favela. Ela apresenta por exemplo, por meio do uso da próclise, das colocações de palavras e expressões, que articula em seus enunciados. Interessante perceber que a autora também se coloca em dois planos. A favela é o quarto de despejo da cidade e ela não pertence a este lugar, está ali, mas se coloca em outro patamar, eu sei ler e escrever, enquanto brigam os vizinhos Carolina escuta: “[...] valsas vienenses [...]” (JESUS, 2014, p. 16).

E, assim, caminhou Carolina entre a leitura, escrita, cultura e a lama da favela. A escritora registrou a poesia da vida, por vezes, de um extremo a outro em ambiguidades, quando por exemplo na obra, transita entre a dureza, a brutalidade do acontecimento e consegue trazer à tona a poética para o escrito, que remontam a crueldade da fome e a apreciação da natureza que a rodeia, da música que ouve. Carolina segue, entre a erudição de palavras rebuscadas e a coloquialidade dos termos escritos, distanciados da norma gramatical, ou mesmo, entre a aproximação e distanciamento entre o biográfico e o ficcional.

A diversidade linguística existe no registro natural da língua. Este registro implica na constituição de uma “gramática” do cotidiano, composta por “regras” pertencentes à estrutura do próprio falar de uma comunidade específica, que se constitui numa proporção suficiente para ser compreendida e gerar significados. Desse modo, a repercussão na sociedade de desvalorização da linguagem/variação

presente na obra *Quarto de Despejo* remete a reflexão sobre o preconceito linguístico, a partir dos falares brasileiros, quando observamos que o assombro na escrita da obra negligencia um falar/escrever em detrimento de outro, e isso, desrespeita a própria constituição da língua.

Em um artigo intitulado *Educação Linguística no Brasil*, de Bagno e Rangel (2005), os autores discorrem sobre a necessidade de atender demandas sociais que contemplem uma educação linguística e apresentam áreas de atuação para implementação de uma política desta educação no Brasil. Conforme estes estudiosos há fatores socioculturais agregados pelos sujeitos desde o nascimento e ao longo de suas histórias de vida, que contribuem para o conhecimento da língua materna, de outras línguas, linguagens e sistemas semióticos em geral. Dessa forma, os saberes acumulam-se ao longo do tempo e fazem parte das normas de comportamentos linguísticos que orientam determinado grupo, comunidade social. Há uma aproximação destas ideias com as palavras de Evaristo (2021) quando comenta sobre a linguagem de Carolina Maria de Jesus e expressa:

[...] é interessante pelo seguinte [...] porque, tem direito a brincar com a língua [...] ou, ou a modificar uma língua ou criar neologismos, aquele sujeito que é considerado conhecedor da norma culta da língua [...] então, o que Guimarães Rosa cria é neologismo, mas quem sabe também, quem é mineiro e tá acostumado com um linguajar mineiro, sabe que nem tudo que Guimaraes criou foi neologismo, né, tem um linguajar mineiro ali. Então, até para você brincar com a língua tem determinados saberes, né. Como julgam que Carolina não tinha este saber. Ela não tem nem esta liberdade. O que Carolina cria não é considerado como neologismo é considerado como erro. Então se a gente parte do conceito de erro, aí é uma outra leitura que será produzida. (EVARISTO, 2021, n. p.).

Evaristo (2021) alude sobre o processo de letramento de Carolina, trazendo a comparação com um escritor, pertencente ao cânone brasileiro, Guimarães Rosa. O escritor em questão é tido pela crítica literária como criador de neologismos, quando escreve e diverge da linguagem gramatical padrão. Para Conceição, isto é possível pela liberdade e direito concedido ao autor (Guimarães Rosa) de criar e fazer uso da língua como quisesse. Mas, ressalta que sendo mineira entende que há expressões utilizadas por Rosa em seus textos, que não são criações novas, são próprias da fala popular de Minas Gerais. Carolina por outro lado, alerta Evaristo, vista na perspectiva de erro, sobre a escritora incide outro prisma, é uma perspectiva diferente de ver a

autora. Dessa forma, na verdade, perde-se a oportunidade de conhecer a escritora e dentro da sua autonomia de criação estética literária.

Dessa forma, a linguagem de Carolina enquanto erro remonta o *Preconceito Linguístico*, nome do livro do professor doutor, professor de linguista e tradutor Marcos Bagno, no qual ele discorre sobre alguns mitos sobre o preconceito linguístico, a ideia de uma única língua no Brasil, entre outras coisas, remonta a ideia de erro na língua brasileira, para o autor:

Só se erra naquilo que é aprendido, naquilo que constitui um saber secundário, obtido por meio de treinamento, prática e memorização: [...] A língua materna não é um saber desse tipo: ela é adquirida pela criança desde o útero, é absorvida junto com o leite materno. Por isso qualquer criança entre os 3 e 4 anos de idade (se não menos) já domina plenamente a gramática de sua língua. (BAGNO, 2007, p. 124).

Bagno (2007) compreende a língua materna como algo intrínseco do ser seres humanos, que a possuem desde as primeiras interações no útero. Dessa forma as manifestações linguísticas que realizam partem do uso dessa língua em diferentes contextos. E isto não deve ser encarado como erro. Mas, como uma possibilidade ou um dos caminhos que a variação da língua oferta, em sua vivacidade e dinamicidade. Neste sentido, remontamos a Bagno, na obra *A língua de Eulália*, em sua novela sociolinguística, quando a personagem Irene, professora linguista, de repente lança a pergunta: “Quantas línguas tem o Brasil?” (BAGNO, 2021, p. 16) e surpreende as três universitárias que julgavam que o saber linguístico aceitável estava expresso nas gramáticas normativas e presumiam que a língua brasileira era composta de apenas uma variante. A novela com isso conduz a reflexão em torno da desmistificação das três estudantes e por conseguinte, dos leitores.

Desse modo, temos Carolina como integrante de universo linguístico-cultural, que traz as marcas da oralidade, da linguagem coloquial que constituiu ao longo de sua trajetória, mas não se pode negar das estruturas estabelecidas por meio de suas leituras e de como ela buscou adequar-se a língua que escrevia, numa dicção própria da escrita caroliniana. Foi assim, que ela escreveu seu primeiro livro: *Quarto de Despejo*, e continuou, com *Casa de Alvenaria* (1961), *Pedaços da Fome* (1963), *composições musicais* (1961) e obras póstumas, como, *Diário de Bitita* (1977), *Um Brasil para Brasileiros* (1982) e as que estão vindo à tona na atualidade e sendo estudadas e publicadas.

Dalgastagné (2012) em seu livro *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado* relata do desconforto de pessoas “não autorizadas” a falar terem abertura na produção do discurso literário, de como causa estranheza, para uns e outros, ver estampado na capa de um livro pessoas que exercem profissões como doméstica, e diz, ser desconcertante, porque não é comum. Para a autora este discurso pode buscar encontrar justificativa na ausência de educação formal, no domínio da língua portuguesa, até mesmo, na quantidade de tempo dedicado à leitura e à escrita. Mesmo assim, haverá aqueles que irrompem isto e do pouco, fazem muito, como Carolina.

Diante destas colocações, vemos que as leituras de Carolina Maria de Jesus, sua história de vida compõem o seu “mundo letrado” e suas estruturas linguísticas fazem a escrita Caroliniana acontecer. Ela escreve, para irromper o seu barulho interno e revelar o seu dia a dia, seus sentimentos, numa espécie de catarse escrita. Mas, o seu esquecimento só refuta o racismo estrutural, que desrespeita a linguagem do povo e desconhece sua própria voz.

Estas exposições permitiram que o próximo capítulo fosse delineado. Trata-se de uma proposta interventiva, por meio de uma sequência didática na escola com a obra de Carolina Maria de Jesus, *Quarto de Desejo*, na busca de favorecer o letramento literário em uma turma de 9º ano do ensino fundamental.

4 PROPOSTA INTERVENTIVA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM QUARTO DE DESPEJO

“[...] Todos tem um ideal.
O meu é gostar de ler.” (JESUS, 2014, p. 23).

A atividade de sequência proposta neste trabalho incide sobre a leitura do livro *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*. Projetamos uma sequência didática de letramento literário exequível no contexto da escola de ensino fundamental brasileira cearense, sob o olhar da escrita feminina negra, de Carolina Maria de Jesus e da dimensão literária, artística, com temáticas que conversam com as realidades brasileiras contemporâneas.

Desse modo, a pesquisa-ação integra esta sequência. Ela tem como natureza interpretar e intervir no contexto investigado. Busca com isso, interagir com as necessidades da realidade escolar. É assim, qualitativa e tem caráter social, dentro de suas premissas está a necessidade de ampliação de conhecimento tanto dos pesquisadores, quanto das pessoas e grupos participantes. Sobre este tipo de pesquisa, menciona Thiollent (2011) que:

em geral, a pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. (THIOLLENT, 2011, p. 32).

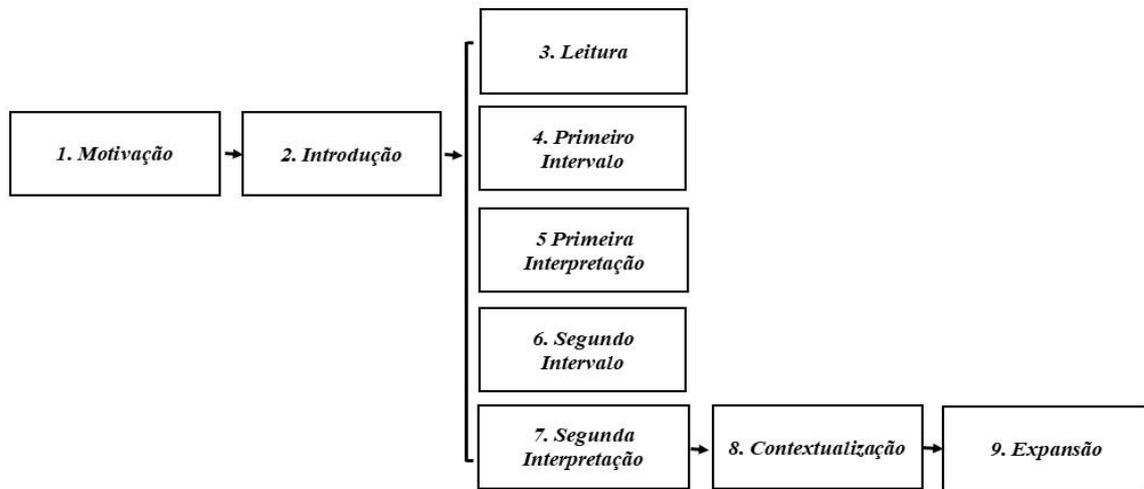
Desse modo, a pesquisa-ação é uma investigação que foca na ação, e ao mesmo tempo que visa compreender e intervir com intenção de modificar, aperfeiçoar a situação vivenciada. Ela compõe uma proposta dinâmica de atuação para alcançar seus objetivos e superar possíveis obstáculos que possam surgir no desenvolvimento das ações propostas. Ela dialoga com a instituição escolar ao propor alternativas para questões pertinentes ao contexto e a seus participantes, sob olhares interventivos e dinâmicos do objeto que consideram o público e seus anseios.

A Escola de Ensino Fundamental Carolina Maria de Jesus¹¹ com o intuito da melhoria da educação atua junto à comunidade, com qualidade e respeito, conforme PPP escolar (2020). Em 2022, contou com um quadro de 21 professores, 13 funcionários e 03 pessoas que atuam no núcleo gestor (01 Diretora Administrativa, 01 Coordenadora Pedagógica). Possuía 16 turmas do 6^a ao 9^a ano, destas turmas 03 (três) eram de 9^a ano, composta por 28 (vinte e oito) estudantes advindos dos diversos bairros da sede, zona rural e Distritos do município, que serão apresentados nesta pesquisa pela numeração de 1 a 28, acompanhados do termo *Estudante*. Estes estudantes na faixa etária entre 14 e 15 anos, em sua maioria são alunos e alunas carentes, que apresentam dificuldades de aprendizagem e necessitam de aprofundamento em leitura, escrita, compreensão e interpretação, agravados pelo processo pandêmico, sofrido por todos nós. A turma era dinâmica e participativa.

Neste cenário, utilizamos Thiollent (2011) quanto ao critério de análise. Optamos por utilizar o critério de amostragem e representatividade, buscando maior aprofundamento diante das atividades desenvolvidas pelos estudantes. Pois, conforme Thiollent (2011, p. 63), isto ocorre quando há um número maior de participantes. Assim, “os grupos serão “minoritários em termos numéricos, mas expressivos de uma situação em termos ideológicos e políticos”. Desse modo, analisaremos 05 (cinco) produções do conjunto total realizado pelos estudantes participantes. Além disso, para o desenvolvimento das atividades juntos a estes alunos e alunas, utilizamos também a sequência expandida por Cosson (2018) que apresenta as etapas de *motivação, introdução, leitura, intervalos, interpretação, contextualização e expansão*. Conforme imagem abaixo:

¹¹ Este nome é fictício e homenageia a escritora, como já mencionado.

Figura 3 - Sequência Didática Expandida, Cosson (2018).



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

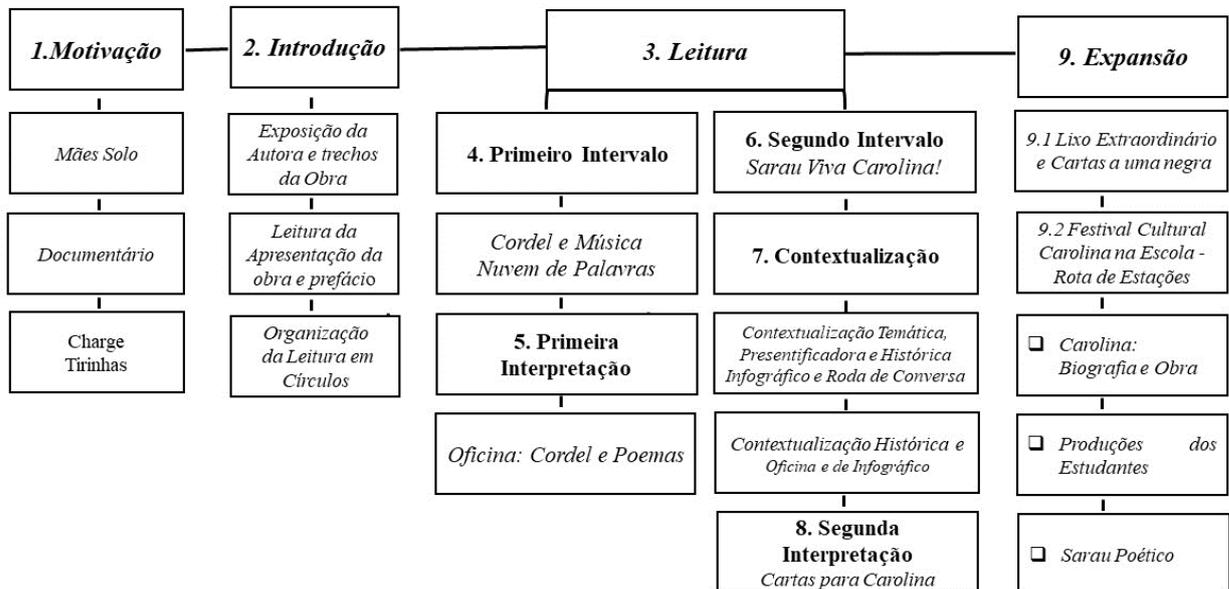
As etapas no quadro acima constam de 09 momentos, mas, podem variar de acordo com a organização sequencial proposta pelo professor ou professora, já que o modelo de Cosson é apenas sugestivo e não impositivo. Assim, optamos por realizar 02 (dois) intervalos e 02 (duas) interpretações, conforme imagem acima. Para Cosson (2018) o processo de letramento literário envolve a constituição de dois momentos para o leitor: o interior e o exterior. O momento interior é individual e ocorre no encontro do sujeito com a obra, sua leitura e compreensão global. Já o momento exterior é a apreensão concreta, pois materializa a interpretação, traduz-se no sentimento de extravasar, revelar para o outro a compreensão obtida. Para o autor, a motivação, a leitura e a interpretação fazem parte do processo interno, mas são passíveis de interferências por parte da escola, para constituição do letramento literário.

Cosson descreve cada passo, comentando que a motivação é a preparação para o contato do estudante com o texto. Na Introdução apresentamos autor e obra. A leitura é um momento que deve ser acompanhado pelo professor, nesta etapa ocorrem os “intervalos”, com vista à aferição da leitura, compreensão de vocabulário e de partes do texto, oportunidade de dialogar com outros textos. Já na Interpretação ocorrem as inferências, diálogo que envolve autor, leitor e comunidade, aqui, há dois momentos: compreensão global dos textos e o aprofundamento do texto, conforme as intenções do professor, com contextualizações de acordo com o interesse da turma. As contextualizações são: *teórica, temática, histórica, estilística, poética, crítica e*

presentificadora. E, finalmente, a Expansão, relação que toda obra possui com outros textos, contemporâneos ou posteriores.

A escolha da sequência expandida levou em consideração a possibilidade de criar atividades diversificadas e exequíveis de serem aplicadas em sala de aula do ensino fundamental, promovendo maior aprofundamento e interação entre docente e discentes em cada etapa sequencial. Ao longo da organização da sequência didática foram propostas atividades que interagem e integram os gêneros discursivos pertinentes à juventude e seus interesses na contemporaneidade. Além disso, para construção da sequência didática foram observadas, em especial, as teorias de Cosson (2018; 2021), consideramos a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), a Lei 10.639/03, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), entre outros, o Projeto Político Pedagógico (2021b) da instituição pesquisada. Abaixo apresentamos um esboço geral sobre a sequência expandida:

Figura 4 - Sequência Didática Expandida com Quarto de Despejo, Cosson (2018).



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A imagem acima é um esboço da sequência realizada com os educandos, tendo o livro como princípio das atividades. Foram 09 (nove) momentos interventivos organizados a partir da sequência expandida de Cosson (2018), conforme mencionado anteriormente. Ressaltamos que durante a apresentação das atividades propostas vivíamos um quadro de adoecimentos, por conta da pandemia de Covid-

19¹², um vírus mortal, do qual não se tinha a princípio nem conhecimento e nem vacina. No período de aplicação desta pesquisa, as vacinas já estavam sendo aplicadas, porém, em caso de sintomas gripais, era aconselhada a permanência em casa, como ação preventiva. Alguns alunos, por exemplo, mantiveram o uso de máscara preventivamente, inclusive a professora. Veremos a seguir o detalhamento da sequência didática expandida construída na escola.

4.1 Sequência didática: momentos interventivos

Inicialmente a proposta de intervenção foi apresentada à comunidade escolar para conhecimento, análise e sugestão. Foi então composta de 09 momentos, realizados em 08 (oito) semanas. A leitura da obra ocorreu no III Momento intercalada com os Momentos de intervalos, interpretações e contextualizações. Percorremos um itinerário de 02(dois) meses de atividades junto aos estudantes, conforme quadro abaixo:.

Quadro 1 – Momentos Interventivos.

Momento	Quant.	Duração	Semana	Atividade	Produção Escrita e/ou imagética
<i>I</i> Motivação	02 aulas	100 min	1 ^a	1. Exibição do Vídeo Maes Solo. 2. Roda de Diálogo 3. Produção do Estudante.	Gêneros Diversos
<i>II</i> Introdução	02 aulas	100 min	2 ^a	1. Painel de Exposição sobre Carolina Maria de Jesus. 2. Exibição de Vídeo. 3. Apresentação da Escritora e obra. 3. Oficina 1 – Marcadores de página.	Marcadores de Página
<i>III</i> Leitura	02 aulas	100 min	3 ^a	Leitura da Obra e Círculo de diálogo.	-
	02 aulas	100 min	4 ^a	Leitura da Obra e Círculo de diálogo	-
	02 aulas	100 min	5 ^a	Leitura da Obra e Círculo de diálogo	-
	02 aulas	100 min	6 ^a	Leitura da Obra e Círculo de diálogo	-

¹² O período pandêmico em 2020 obrigou as escolas brasileiras a trabalharem online, por meio de vias possíveis: redes sociais e aplicativos, como WhatsApp. O período ocorreu, quando a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou surto mundial devido a um novo vírus, coronavírus, sob o qual não se tinha conhecimento científico e nem vacinas. Isto fez com que as organizações mundiais fizessem novos arranjos para continuar funcionando, inclusive a escola. No Ceará, vemos a organização conforme as portarias Nº 0268/2020-GAB; nº 343, de 17 de março de 2020 e Decretos nº 33.510, de 16 de março de 2020; nº 34.067, de 15 de maio de 2021. Em 28 de março de 2023, o Ministério da Saúde divulgou que 700 mil mortes foram causadas pela doença. (OLIVEIRA, 2023)

IV 1ª Intervalo	01 aula	50 min	3ª	Oficina 2 – Nuvens de palavras	Nuvem de palavras
V 1ª Interpretação	02 aulas	100 min	4ª	Oficina 3 - Poema	Cordel
				Oficina 4 - Cordel	Poema
VI 2º Intervalo	02 aulas	100 min	5ª	Sarau Musical e Poético	-
VII Contextualização	02 aulas	100 min	6ª	Oficina 5 - Infográfico	Infográfico
VIII 2ª Interpretação	02 aulas	100 min	7ª	Oficina 6 - Carta	Carta
IX Expansão	02 aulas	100 min	8ª	1. Exibição de Vídeo 2. Leitura da Carta	-
	02 aulas	100 min		Festival Carolina na Escola	-

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

4.1.1 Momento I: Motivação Mães Solo

A motivação é a primeira etapa da sequência didática de letramento literário, com duração de 2 aulas (100 minutos). Conforme Cosson (2018, p. 54) “consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação”. Com base nessas afirmações preparamos este momento. Iniciamos expondo aos estudantes os objetivos: inferir informação de texto verbal, imagético e audiovisual; dialogar com base na temática proposta; reconhecer diferentes gêneros discursivos. Na aula foram utilizados os gêneros: Charges, Tirinha e Documentário, com intuito de debater sobre a temática *Mães Solo*.

Logo, passamos para a exibição do Vídeo de documentário: *Mães Solo: Empoderamento e Resiliência*¹³, que conta a trajetória e desafios de uma jovem estudante que largou os estudos por conta da maternidade.

¹³ FREITAS, Fernanda. **Mães Solo: Empoderamento e Resiliência**. Canal do Youtube Fernanda Freitas. de 26 de janeiro de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fC2yA5aT_5s&t=3s.

Figura 5 - Vídeo Mães Solo.



Fonte: youtube, 2022.

Em seguida, fizemos uma roda de diálogo, indagando as perguntas descritas no Quadro 1:

Quadro 2 - Roda de diálogo (1ª etapa).

REFLEXÕES: VÍDEO MÃES SOLO
<i>Qual a temática apresentada pelo vídeo?</i>
<i>Que conclusão/conclusões o vídeo trouxe para você?</i>
<i>Que sentimento despertou o vídeo?</i>

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Foi uma oportunidade de trabalhar a oralidade, conhecer sobre suas histórias de vida e visões de mundo. Em um clima de acolhimento e empatia os estudantes expressaram suas percepções e sentimentos, conversaram sobre as dificuldades pelas quais as mulheres/mães solos passam por assumir estas responsabilidades sozinhas. No diálogo surgiu a perspectiva da mulher na sociedade, como ela é vista, os desafios, o desrespeito dos homens/meninos para com as mulheres/meninas. Frases como “eles não servem para nada”; “tia muitos homens só querem se divertir, depois as meninas ficam só”; “eu não quero saber do meu pai” apareceram na discussão.

Desse modo, alguns educandos revelaram que estas realidades estão presentes em muitas famílias brasileiras e alguns mencionaram exemplos que

envolviam suas próprias famílias. E assim, seguimos para a apresentação por meios de *slides* das tirinhas e charges percebendo as temáticas, lendo, interpretando, conversamos sobre como a temática foi explorada, foram vistas ainda, semelhanças e diferenças entre os gêneros e o diálogo foi ampliado. A partir das tirinhas e charges discutimos sobre a importância das mães que não abandonam seus filhos; os desafios de criar uma criança, como, renda familiar, atenção e cuidados destinados à criança.

Figura 6 - Tirinha (Tema: Mãe Solo).



Fonte: Google Imagens, 2022¹⁴.

Figura 7 - Charge (Tema: Mães Solo)



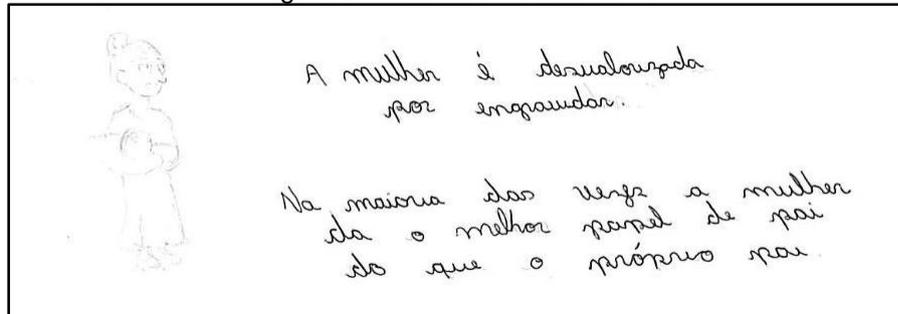
Fonte Google Imagens, 2022¹⁵.

¹⁴ Disponível no perfil do instagram: a_maesolo. Acesso em: 28 jul. 2022.

¹⁵ Disponível em: <https://brasil.babycenter.com/>. Acesso em: 30 jul. 2022.

Finalizamos solicitando para que cada estudante realizasse uma produção que representasse o aprendizado da aula poderia ser: Resumo, Tirinha, entre outros, Charge e apresenta-se aos colegas. Seleccionamos 05 (cinco) destas produções.

Figura 8 - Mãe Solo Estudante 23



Fonte: Estudante 23.

Na reflexão acima vemos a percepção de que ao engravidar a mulher enfrenta o julgamento da sociedade e ao tornar-se mãe, na visão do(a) estudante, percebemos a ideia da mulher forte, que assume vários papéis na vida da criança, como maternidade e paternidade e cumpre com eficiência. O estudante faz uso de imagem e palavras, destaque para o desenho de uma mãe sozinha segurando um bebê.

Figura 9 - Mãe Solo Estudante 05.



Fonte: Estudante 5.

Na construção imagética acima vemos uma sequência de acontecimentos, na qual em um primeiro momento um casal parece estar apaixonado e diante da confissão de gravidez da mulher, o homem desespera-se e some. Ao final vemos a mulher sozinha e chorando.

Figura 10 - Mãe Solo Estudante 20.

uma mãe é uma guerreira
 pois ela luta por vários
 batalhas para criar seu
 filho sozinho. Mesmo
 ela não desiste de seu filho,
 uma mãe de verdade nunca
 abandona seu filho. Mesmo
 sem o pai, ela cuida do seu
 filho.

Fonte: Estudante 20.

Já na figura 10 abaixo, a mãe é vista como uma “heroína”, “uma guerreira”, conforme o estudante, enfrenta desafios, mas cuida do seu filho, não o abandona. Esta é atribuição creditada às mulheres pela sociedade que a sobrecarrega de funções, que na verdade desumaniza sua condição de mulher.

Figura 11 - Mãe Solo Estudante 7.

Mãe a solo, muitas mulheres são mães solo
 por que o pai não assume o filho e a
 mãe tem que fazer tudo sozinha, elas não
 desistem do seu amor por ser mãe e assumir
 a responsabilidade de criar uma criança e
 educar para que no futuro esse menino ou
 menina não cometa os mesmos erros que pai
 de abandonar o filho como muitas mães fazem.
 FIM...



Fonte: Estudante 7.

Vemos na imagem acima o laço que se forma entre mãe e filho (figura imagética). E novamente surge a figura da mulher “forte”, pois o(a) estudante credita à mãe a responsabilidade da criação e educação dos filhos(as), para que no futuro não repitam os mesmos erros, ao abandonar suas crianças.

Figura 12 - Mãe Solo Estudante 15.

Mãe solo.

Que temos muitos casos de mães solas, e quanto é difícil ser mãe solteira sem um pai presente, e quanto elas são julgadas pela sociedade. Por mais que possam e mesmo, elas querem estudar, mais não podem, são julgadas pela sociedade. Por quererem trabalhar, dar o melhor para o seu filho, Por ser mulher. A maternidade não muito além de dar ao seu filho, está presente e completa, dar o carinho, apoio e ser um pai.

Fonte: Estudante 15.

Na figura 12 temos a mulher solo na visão do(a) Estudante 15, como uma pessoa que se esforça e trabalha para o sustento do(a) filho(a), mas que sofre o preconceito da sociedade. A gravidez também é percebida como elemento desafiador para manter os estudos. A visão da postura de pai neste caso envolve muito mais que assistência financeira, envolve sentimentos, realçando a necessidade de carinho e atenção.

A partir dessas discussões empreendidas, conversamos sobre a mulher na sociedade, sobre preconceitos, sobre essas ideias trazidas, como, a mulher forte, responsável pela criação, pela educação, pelo laço afetivo existente entre mães e filhos(as). Enfatizamos como valiosos foram estes primeiros momentos da sequência. Já que tanto a motivação, quanto a introdução, que veremos a seguir foram, de alguma forma, retomadas durante a sequência realizada.

4.1.2 Momento II - Introdução

Na introdução Cosson (2018) orienta que os professores e professoras considerem alguns pontos, como realizar uma apresentação breve do autor e da obra, fazendo explanação sucinta dos motivos que conduziram a escolha daquela obra,

sem, contudo, se deter a dados que somente interessam aos pesquisadores e não serão pertinentes aos leitores. Desse modo, realizamos na *Introdução* uma exposição da autora, por meio de um painel com fotos e trechos da obra. Foi também de estabelecer o primeiro contato dos estudantes com a obra. A leitura da apresentação e do prefácio da obra também ocorreram nesta etapa, que teve a duração de 2 aulas (100 minutos).

Os alunos foram convidados a visitar em equipes o painel com a exposição da Autora na área externa da sala de aula e trazer para sala uma palavra ou frase que chamou atenção. No retorno, foram indagados sobre: Quem era a mulher que viram? De maneira unânime os estudantes mencionaram que não a conheciam. Desse modo, exibimos o vídeo: *Caminhos da Reportagem*, com duração de 25:01min, que trata de Carolina Maria de Jesus.

Figura 13 - Vídeo Carolina.



Fonte: youtube, 2022.

Realizamos um Círculo de diálogo sobre as percepções do vídeo.

Quadro 3 - Círculo de Diálogo (2ª etapa).

A PARTIR DO VÍDEO CONVERSAMOS:

*Do que o vídeo trata?
Quem é a mulher presente nas imagens?*

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Então apresentamos em *slides* as versões de capas do livro conhecidas e em seguida a obra *Quarto de Despejo*, que iríamos trabalhar. O livro é encontrado em material digital gratuito na internet, entretanto, optamos por reproduzir o material, para que eles pudessem folhear e acompanhar a leitura.

De início, conversamos sobre o título, realizando predições sobre o assunto. Depois foram convidados a folhear o livro e logo em seguida lemos a apresentação e o prefácio. Relembramos a aula sobre as *Mães Solo*. Eles então, foram trazendo as aproximações, entre os textos. Para consolidação das informações, vimos o vídeo sobre Carolina, 4:27min.

Figura 14 - Vídeo Carolina.



Fonte: youtube, 2022.

Finalizamos a aula com uma oficina de produção de marcadores de página (Oficina 1). A seguir apresentamos um quadro que contém as orientações da oficina.

Quadro 4 - Oficina de produção de marcadores de página.

OFICINA CONSTRUINDO MEU MARCADOR

1. Os estudantes foram divididos em equipes, que receberam exemplos de marcadores de página.
2. Em seguida, refletimos a escrita presente nos marcadores, sobre onde costumamos encontrá-los, qual a função que possuem. Neste momento, a partir das colocações dos estudantes foi

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Abaixo apresentamos 05 (cinco) marcadores de página que ilustram esta *Oficina 1*:

Figura 15 - Marcadores de página.



Fonte: Estudante 27, Estudante 04, Estudante 12, Estudante 03, Estudante 01, 2022.

Na figura 15, vemos que os estudantes utilizaram frases presentes no painel da escritora, mas também, folhearam o livro *Quarto de Despejo* e buscaram inspiração a partir das imagens presentes na obra e foram criativos na composição dos marcadores de página.

4.1.3 Momento III: Leitura

A *Leitura* em sala de aula ocorreu a partir de círculos de leitura dialogados. Conforme Cosson (2021, p. 29) “Círculo de leitura é a reunião de um grupo de pessoas para discutir um texto, para compartilhar a leitura de forma mais ou menos sistemática.” Foram oportunidades de construção coletiva do conhecimento literário, com duração de 08 aulas (400 min), realizadas em 04 (quatro) semanas.

Figura 16 - Livro doado aos alunos.



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Organizamos um cronograma de leitura, sendo estabelecida uma parceria com os estudantes, pois parte da leitura ocorreu em sala de aula e outra parte extraclasse. Seguimos a orientação de Cosson (2018, p. 62) que comenta: “quando o texto é extenso, o ideal é que a leitura seja feita fora da sala de aula, seja na casa do aluno ou em ambiente próprio, como sala de leitura ou biblioteca por determinado período[...]”. Abaixo o cronograma de leitura:

Quadro 5 - Cronograma da Leitura.

Tempo	Páginas	Quantidade de páginas	Períodos do Diário
1ª semana	p. 11 a 50	19 páginas	15 a 28.07.1955 e 02.05.1958 a 02.06.1958
2ª semana	p. 50 a p.100	23,5 páginas	03.06.1958 a 25.07.1958
3ª semana	p. 100 a p. 149	23 páginas	26.07.1958 a 31.12.1958
4ª semana	p.149 a 191	21 páginas	01.01.1959 a 01.01.1960

Fonte: Autoria própria, 2022.

Seguimos o quadro 4 para organização da leitura da obra. Lemos cerca de 12 (doze) páginas em sala de aula, utilizando 50 (cinquenta) minutos da aula, as demais páginas de leitura previstas para a semana eram realizadas como atividade extraclasse. Após a leitura ocorriam os diálogos, que foram inspirados no Círculo de cultura criado por Paulo Freire (2022), o qual permite que a partir do diálogo, da interação, do respeito ocorra a construção do conhecimento em um círculo, em que as participações são ouvidas e validadas de maneira contínua e democrática.

Os estudantes foram instruídos a marcar palavras, trechos, que lhes chamassem atenção. Em virtude disso, a leitura e os comentários eram intercalados, relacionando a compreensão dos estudantes com o conhecimento de mundo e suas realidades cotidianas. Abaixo apresentamos um quadro norteador do diálogo semanal com os discentes a partir de trechos retirados da obra.

Quadro 6 - Trechos Seleccionados da Obra.

Tempo	Trechos da Obra
1ª semana	<p>“[...]Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar”. (JESUS, 2014, p. 11)</p> <p>“não casei e não estou descontente. Os que preferiu me eram soezes e as condições que eles me impunham eram horríveis.” (JESUS, 2014, p. 17)</p> <p>“Não sei dormir sem ler. Gosto de manusear um livro. O livro é a melhor invenção do homem.” (JESUS, 2014, p. 24)</p> <p>...Quando um político diz nos seus discursos que está ao lado do povo, que visa incluir-se na política para melhorar as nossas condições de vida pedindo o nosso voto prometendo congelar os preços, já está ciente que abordando este grave problema ele vence nas urnas. Depois divorcia-se do povo. Olha o povo com os olhos semi-cerrados. Com um orgulho que fere a nossa sensibilidade. (JESUS, 2014, p. 38)</p>
2ª semana	<p>[...] tem hora que me revolto contra Deus por ter posto gente pobre no mundo, que só serve para amolar os outros. (JESUS, 2014, p. 56)</p> <p>Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rústico. Eu até acho o cabelo de negro mais iducado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. E indisciplinado. Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta. (JESUS, 2014, p. 64)</p> <p>“O branco é que diz que é superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém”. (JESUS, 2014, p. 65)</p> <p>Como é horrível levantar de manhã e não ter nada para comer. Pensei até em suicidar. Eu suicidando-me é por deficiência de alimentação no estomago. E por infelicidade eu amanheci com fome. (JESUS, 2014, p. 99)</p>
3ª semana	<p>Vesti os meninos que foram para a escola. Eu saí e fui girar para arrancar dinheiro. Passei no Frigorífico, peguei uns ossos. As mulheres vasculham o lixo procurando carne para comer. [...] (JESUS, 2014, p. 105)</p> <p>...As segundas-feiras eu não gosto de perder. Saio cedo porque encontra-se muitas coisas no lixo. Saí com a Vera. Eu tenho tanto dó da minha filha! (JESUS, 2014, p. 113)</p> <p>Não sei como havemos de fazer. Se a gente trabalha passa fome, se não trabalha passa fome. (JESUS, 2014, p. 129)</p> <p>...Eu estava escrevendo. Ela perguntou-me: —Dona Carolina, eu estou neste livro? Deixa eu ver! —Não. Quem vai ler isto é o senhor Audálio Dantas, que vai publicá-lo. [...] (JESUS, 2014, p. 129)</p>
4ª semana	<p>[...] Depois fomos a redação e fotografaram-me. (...) prometeram-me que vou sair no Diário da Noite de amanhã. Eu estou tão alegre! Parece que a minha vida estava suja e agora estão lavando” (JESUS, 2014, p. 173)</p>

Tempo	Trechos da Obra
	<p>...Voltei para o meu barraco imundo. Olhava o meu barraco envelhecido. As tabuas negras e podres. Pensei: está igual a minha vida! (JESUS, 2014, p. 175)</p> <p>A pior coisa do mundo é a fome! (JESUS, 2014, p. 191)</p> <p>Espero que 1960 seja melhor do que 1959. Sofremos tanto no 1959, que dá para a gente dizer: Vai, vai mesmo! Eu não quero você mais. Nunca mais! (JESUS, 2014, p.191)</p>

Fonte: Autoria própria, 2022.

Utilizamos o quadro acima para nortear o diálogo nos círculos de leitura a partir de temas presentes na narrativa. Alguns desses trechos discutem ideias sobre as dificuldades referente ao custo de vida, a percepção sobre independência feminina em Carolina, a escrita e leitura como companheiras do cotidiano, ou mesmo a postura política, os desafios com o trabalho de catadora para sanar sua própria fome e a dos filhos, além da esperança de publicar seu livro.

Os estudantes perceberam muitas das temáticas da obra, destacaram a *fome*, como temática forte na escrita de Carolina. A *maternidade* foi trazida sob a ótica da atenção, dos cuidados e da constante busca pela educação dos filhos. Chamou a atenção a indignação dos adolescentes quanto a morte do rapaz após comer comida estragada, assunto que está presente na obra quando Jesus (2014, p. 40) menciona: “no outro dia encontraram o pretinho morto. Os dedos do pé abriram. O espaço era de vinte centímetros. Ele aumentou como se fosse borracha [...]”

Por meio das discussões dos estudantes vimos que o olhar sobre a favela e sobre os favelados foi ganhando um fluxo de construção e desconstrução. Foi uma oportunidade de entrar em contato com as ideias uns dos outros. Nos círculos a partir das leituras e comentários indagávamos: *Como vocês entendem esta fala? Qual o sentimento despertou em vocês? Há alguma semelhança com a realidade em que vivemos?*

Os estudantes relacionavam percepções sobre a sua própria comunidade, suas famílias ou relação com a sociedade. Assim, retornávamos aos assuntos a partir dos trechos destacados. A *Leitura* da obra foi realizada em 04 (semanas) que corresponderam às **3ª, 4ª, 5ª e 6ª semanas** da proposta literária deste estudo. Na **4ª**

semana iniciamos com um caça-palavras e um Jogo¹⁶ Fato ou Fake (Trechos da obra presentes no Apêndice B), realizado oralmente, com intuito de recapitular e checar a compreensão leitora da **3ª semana**.

Figura 17 - Caça-palavras.



Fonte: Autoria própria, 2022.

Na **5ª e 6ª semana** demos continuidade às leituras. E iniciamos as aulas com a leitura de trechos selecionados da leitura realizada em casa, também utilizamos o Jogo Fato ou Fake (3ª semana (Apêndice C) e 4ª semana (Apêndice D)).

¹⁶ O jogo ocorria oralmente a partir da leitura de trechos. Então eles julgavam se estava correto (Fato) ou se era mentira (Fake). Para Julgar levantavam o polegar para cima (Fato) e polegar para baixo (Fake) caso considerassem incorreta a informação.

Figura 18 - Jogo Fato ou Fake.



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Vale ressaltar que os círculos de leitura interagiram com as demais aulas. Nas aulas de Língua portuguesa, quando trabalhávamos os descritores do SPAECE¹⁷, por exemplo, recuperávamos as atividades desenvolvidas, os diálogos e a própria obra de Carolina Maria de Jesus, contextualizando as informações, para consolidar o aprendizado. Trabalhamos fato e opinião, variação linguística, entre outros, diferentes gêneros textuais: documentário, tirinhas, charges, infográficos, poesias. Desse modo, vimos na prática a relevância de trazer sentido para os assuntos pertinentes à sala de aula.

4.1.4 Momento IV: Primeiro Intervalo

O primeiro intervalo ocorreu na **3ª semana** da sequência expandida, com duração de 1 aula (50 minutos), resgatamos nossas primeiras impressões sobre a escritora e sobre sua obra. Sobre os intervalos literários Cosson (2018) afirma que:

[...] ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade. (COSSON, 2018, p. 64).

Neste intervalo, buscamos intervir conforme Cosson nas dificuldades de interação e leitura com a obra. Assim, apresentamos aos estudantes o Cordel de Jarid Arraes (2020)¹⁸ sobre Carolina e o samba: *Carolina Maria de Jesus*, de Wanderson

¹⁷ Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, anualmente realizado para verificar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática nas escolas do estado do Ceará.

¹⁸ O cordel de Jarid Arraes (2020, p. 34-43) Carolina Maria de Jesus do livro: *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis* consta no Anexo C.

Lemos e Marcelo Amaro (2020)¹⁹ e em seguida, realizamos a *Oficina 2 - Criação de Nuvens de Palavras*.

Primeiro fizemos a leitura do cordel, percebendo sua construção, as palavras e as rimas, buscamos uma compreensão do texto. Foi uma oportunidade de lembrar os conhecimentos sobre a escritora, comparando o cordel com *Quarto de Despejo*, mostrando a intertextualidade dos textos e como um mesmo texto pode exprimir diversificadas interpretações.

Figura 19 - 1º Intervalo.

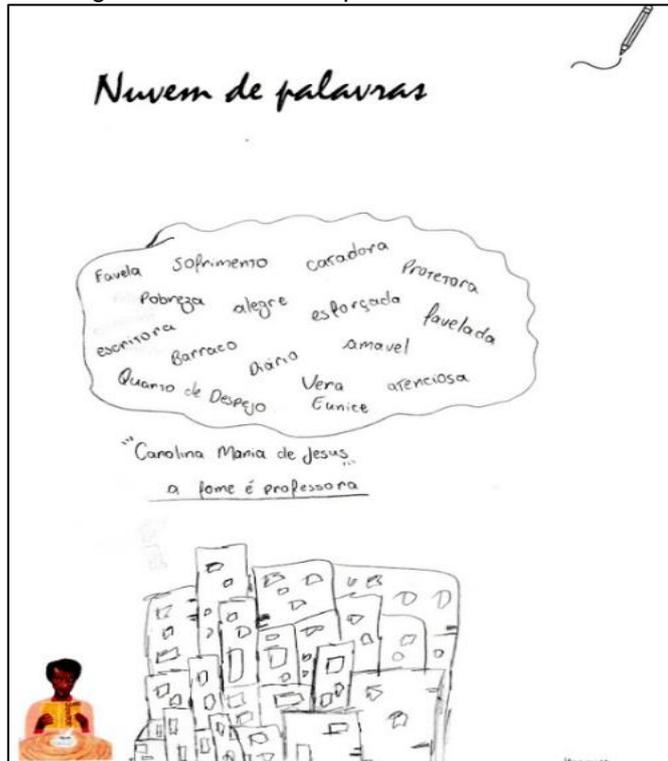


Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Após as leituras, os estudantes foram convidados a realizar a construção de nuvem (nuvens) de palavras, utilizando lápis de cor, canetinhas, giz de cera e soltaram a imaginação. Fizemos exposição dos trabalhos na sala de aula. E finalizamos ouvindo e cantando a música *Carolina Maria de Jesus*. Abaixo apresentamos alguns exemplos:

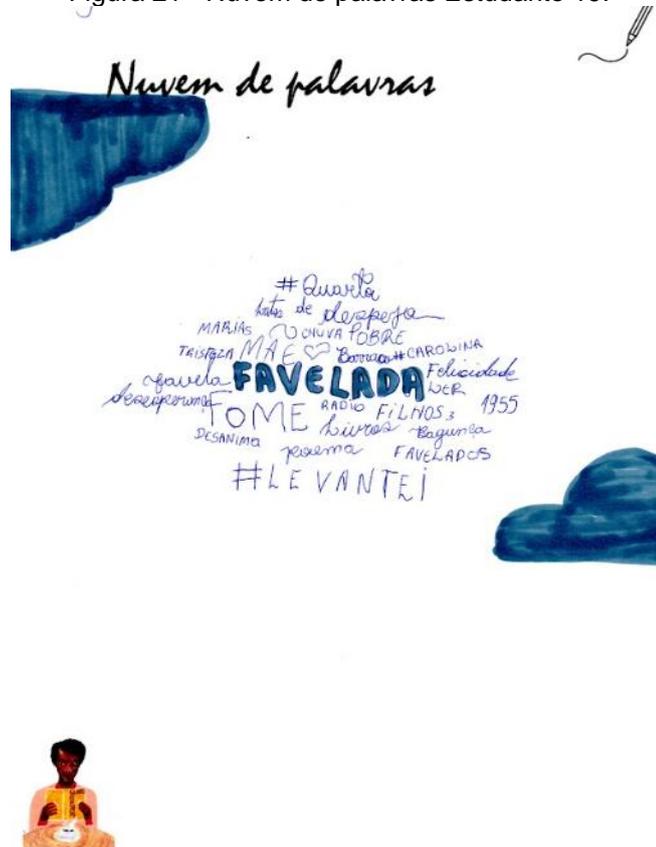
¹⁹ A música de Wanderson Lemos e Marcelo Amaro (2020), *Carolina Maria de Jesus*, consta no Anexo D.

Figura 20 - Nuvem de palavras Estudante 28.



Fonte: Estudante 28.

Figura 21 - Nuvem de palavras Estudante 19.



Fonte: Estudante 19.

Primeira interpretação, com duração de 1 aula (50 minutos), a qual segundo Cosson (2018, p. 85):

[...] nada impede o professor de apontar, nas leituras mais superficiais, as inconsistências que julgar importante para uma compreensão maior da obra, solicitando inclusive que o aluno realize uma reescritura. Naturalmente, esse trabalho requer sensibilidade e extremo respeito pela leitura realizada pelo aluno. (COSSON, 2018, p. 85).

Cosson (2018) menciona que mesmo neste primeiro momento os professores e professoras podem chamar atenção dos estudantes quanto às interpretações inadequadas dos estudantes diante do texto. Entretanto, ressalta a sensibilidade do educador quanto a esta observação, para que possam também respeitar e compreender que se trata dos primeiros diálogos a partir da obra. Desse modo, relembremos o Cordel de Jarid Arraes sobre *Carolina Maria de Jesus*, no Primeiro Intervalo, e lemos o poema de José Paulo Paes, *Convite*.

Figura 25 - Poema Convite, José Paulo Paes.



Propomos aos estudantes a brincadeira com palavras, indicando algumas possibilidades de construção dos textos. O quadro abaixo apresenta uma orientação para construção da *Oficina de poema*, em seguida apresentamos as produções dos estudantes.

Quadro 7 - Orientação para produção da Poema.

Orientações para Poema:

1. Iniciamos o momento entregando o poema *Brincar com as palavras* de José Paulo Paes.

2. Cada equipe foi convidada a apresentar sua compreensão da poesia, as características do poema e como poderia criar um poema na perspectiva que o autor menciona no texto. Como sugestão foi indicado:

2.1 Realizar Sorteio de Palavras – Escrever palavras de acordo com a obra, sortear e escrevê-las no formato poema, construindo sentido.

2.2 Escrever sequência de palavras – Escrever uma palavra em cada verso, relacionando-as ao Livro Quarto de Despejo, organizando de maneira consciente, dando sentido ao texto escrito. Podem ser substantivos, verbos, adjetivos, por exemplo, iniciar com uma mesma letra.

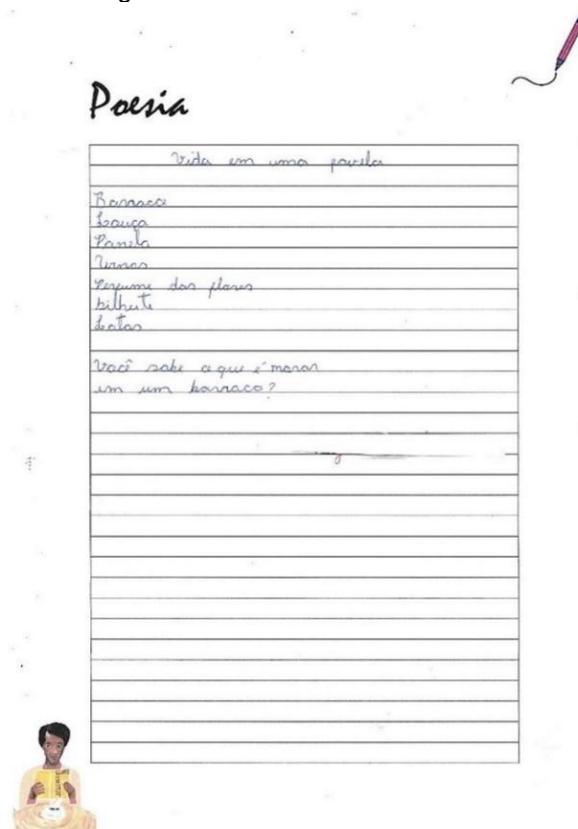
2.3 Redigir de maneira livre – Escrever livremente seu poema a partir da obra Quarto de Despejo e dos textos vistos até o momento.

3. Após a produção apresentaram seus trabalhos.

Fonte: Autoria própria, 2022.

Abaixo apresentamos algumas das produções dos estudantes.

Figura 26 – Poema Estudante 02.



Fonte: Estudante 02.

Figura 27 - Poema Estudante 09

Poesia

o Norte brasileiro

Não ganhou

com uma casa

com banheiros

cozinha

lago

e quintal

Mas quando chegou

se viu

em um barraco

sem cozinha

na favela

milhares?



Fonte: Estudante 09.

Figura 28 - Poema Estudante 26.

Poesia

Mãe que criou as filhas na favela

filhas

Barraco

favela

lago

filhas

cozinha

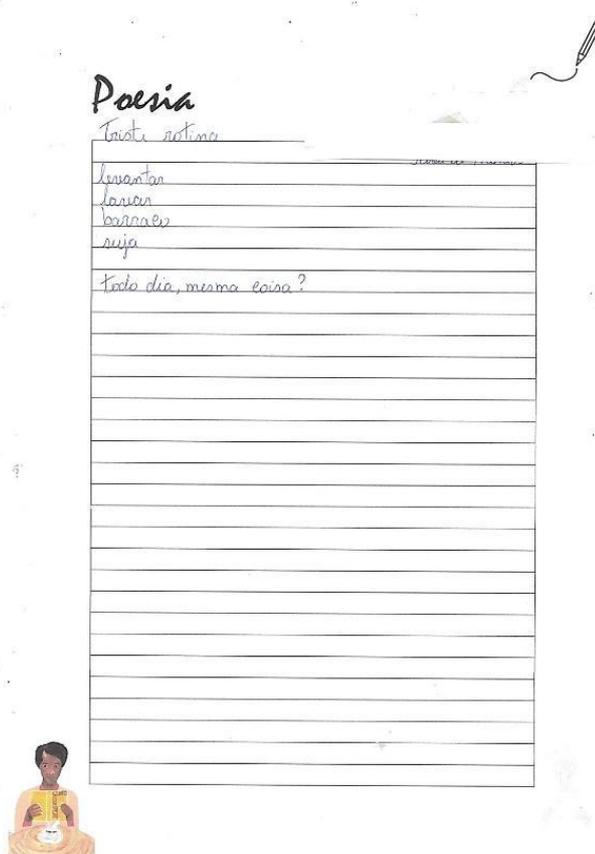
Trabalha

Uai! Já nasceu em uma
favela?



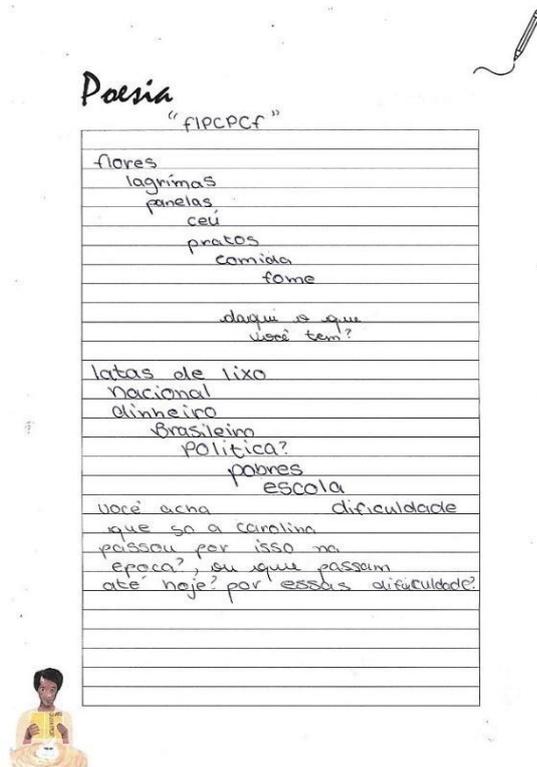
Fonte: Estudante 26.

Figura 29 - Poema Estudante 01.



Fonte: Estudante 01.

Figura 30 - Poema Estudante 27.



Fonte: Estudante 27.

Os estudantes foram divididos em equipes, porém muitos fizeram produções individuais. A partir da ideia de brincar com as palavras, percebemos que eles tiveram mais confiança na realização da produção de poemas. Nos exemplos apresentados observamos, que a maioria utilizou a brincadeira com os substantivos, mas também usaram criatividade até na disposição do texto, como o(a) estudante da figura 30.

Observamos ainda, a partir das produções que a imagem da favela aparece marcante, por meio da escrita de termos, como, “favela”, “barraco”, “subúrbio da cidade” nas produções. Sobre a implicação da favela na obra Quarto de Despejo podemos refletir sob o olhar de Miranda (2013, p. 13) quando comenta que:

[...] os sentidos de pertencimento ao espaço da favela são bem distintos. Toda a luta de Carolina Maria de Jesus - e de outros sujeitos cujas histórias são narradas por ela era pra sair da favela, espaço que violentava sua dignidade. Vitoriosa, ela conseguiu através da publicação do seu livro realizar tal desejo. (Miranda, 2013, p. 13).

Como menciona Miranda, a favela permeia a construção narrativa de Jesus que diante dos desafios enfrentados anseia sair daquele ambiente e após o lançamento do livro isso foi possível. Na obra encontramos esse desejo descrito por Miranda quando Jesus (2014, p. 20) menciona: “... estou residindo na favela. Mas se Deus me ajudar hei de mudar daqui. Espero que os políticos estingue as favelas.” Notadamente, a escritora posiciona-se frente à moradia que lhe trazia, na época, muitas vulnerabilidades sociais, como, saúde, habitação, saneamento básico, violência.

Salientamos a percepção crítica do(a) estudante na figura 30 que escreve: “Você acha que só Carolina passou por isso na época?”. O(a) aluno(a) ter entendido que a situação descrita pela escritora era social e envolvia não somente ela, mas também aqueles que estavam às margens e desprovidos de condições básicas para sobrevivência.

No quadro 7 abaixo temos as orientações para desenvolvimento da oficina 4 - Cordel.

Quadro 8 - Orientação para Produção do Cordel.

Orientações para o Cordel:
1. Iniciamos o momento entregando exemplos de cordéis às equipes.

2. Divididos em equipes, os estudantes folhearam os cordéis. Foi pedido que escolhessem 01(um) para a leitura. Cada equipe recebeu também o cordel *Carolina Maria de Jesus*, de Jarid Arraes.

3. Discutimos quais são as características do gênero cordel. Então, indagamos: O que não pode faltar no cordel?

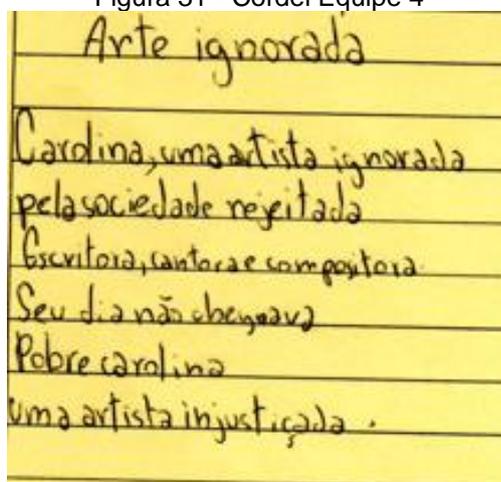
4. Depois relembramos o que é um cordel, finalidade, meios de circulação, estrutura.

5. Assim, após explanação inicial os estudantes foram convidados à produção e em seguida, apresentaram os textos.

Fonte: Autoria própria, 2022.

Abaixo apresentamos as produções das equipes realizadas a partir da *Oficina 4* apresentada.

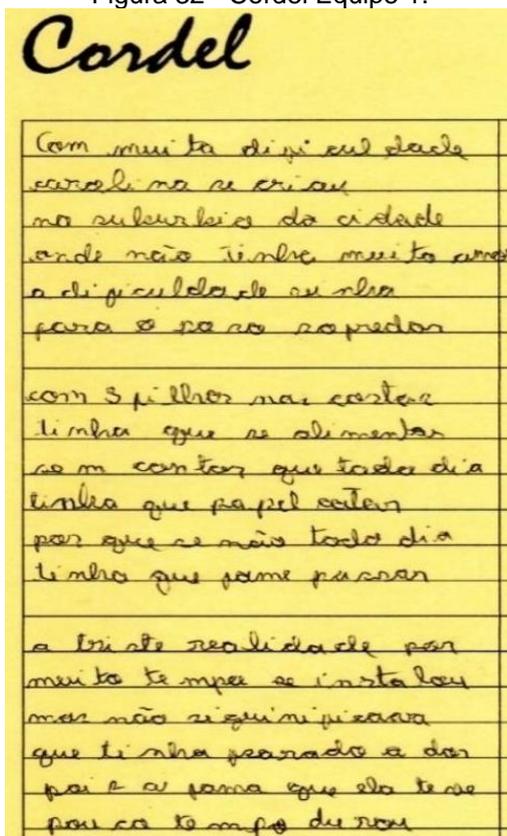
Figura 31 - Cordel Equipe 4



Arte ignorada
Carolina, uma artista ignorada
pela sociedade rejeitada
Escritora, cantora e compositora
Seu dia não chegava
Pobre carolina
uma artista injustiçada.

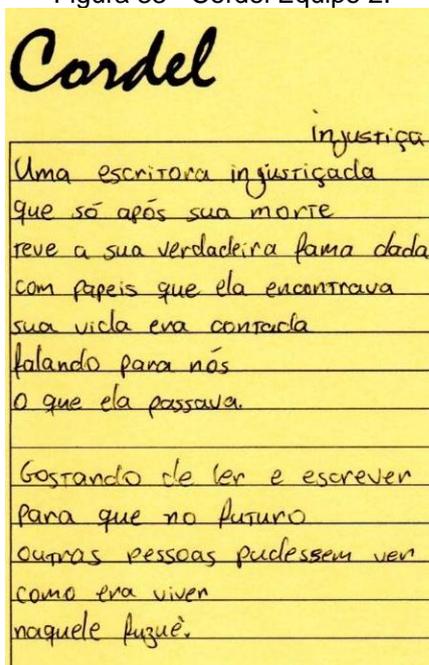
Fonte: Equipe 4.

Figura 32 - Cordel Equipe 1.



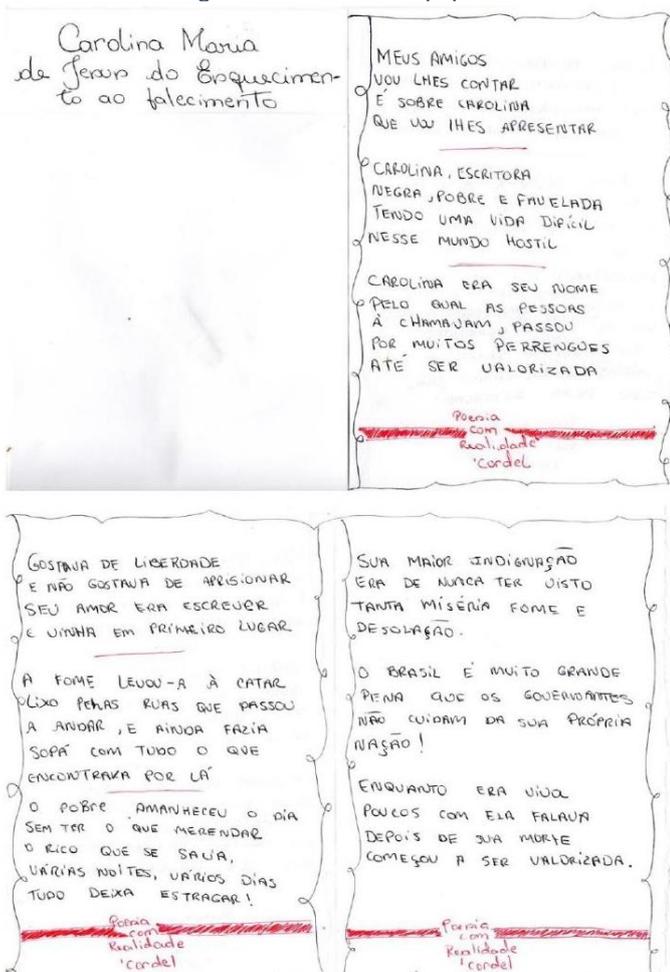
Fonte: Equipe 1.

Figura 33 - Cordel Equipe 2.



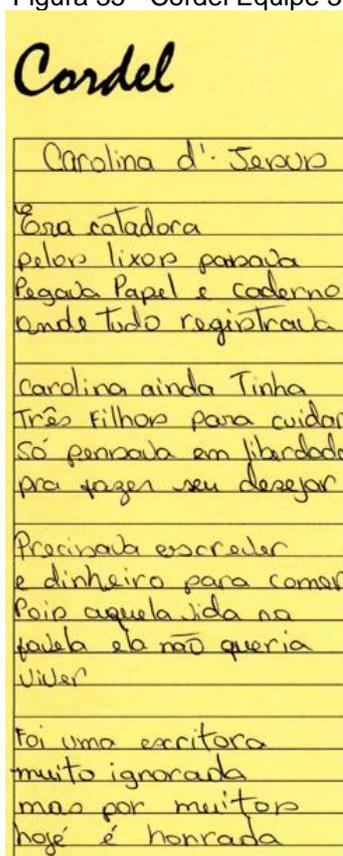
Fonte: Equipe 2.

Figura 34 - Cordel Equipe 5.



Fonte: Equipe 5.

Figura 35 - Cordel Equipe 3



Fonte: Equipe 3.

Em pelo menos 02 (dois) dos cordéis analisados vemos Carolina Maria de Jesus ser apresentada como a escritora e descrevem como “injustiçada”, com fama de “tempo curto”. Mas também vemos a leitura e escrita sobressaindo como ação significativa da escritora, como nos exemplos: “gostava de ler e escrever”, figura 33 e “precisava escrever”, figura 35.

Nesse momento, da produção dos estudantes, buscamos que eles refletissem sobre a obra, sobre a escritora a partir da compreensão dos textos estudados.

4.1.6 Momento VI: Segundo Intervalo

O Sarau Poético e Musical: Viva Carolina ocorreu na 5ª semana de projeto e foi a atividade proposta no *Segundo intervalo* da sequência literária, com duração de 2 aulas (100 minutos). Sobre esse momento é válido mencionar Cosson (2018):

[...] não há limites ou imposições rígidas na seleção dos textos. Mais que isso, é preciso compreender que o literário dialoga com os outros textos e é esse diálogo que tece a nossa cultura. Por essa razão, é papel da escola ampliar essas relações e não constrangê-las. Embora não seja o único momento para o estabelecimento desse diálogo ao longo do processo de letramento literário, os intervalos podem e devem ser usados para cumprir tal objetivo. (COSSON, 2018, p. 83).

Apresentamos as escritoras: Conceição Evaristo, Cristiane Sobral, Midra e as cantoras: Rafaela Oliveira e Preta da Quebrada, inclusive poemas e duas músicas de autoria da escritora, compositora e poetisa Carolina Maria de Jesus. Os alunos participaram com recitações, leituras e audição de músicas e comentários. A figura 37 apresenta o Sarau Poético e Musical: Viva Carolina.

Figura 36 - Sarau Poético e Musical: Viva Carolina!



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

O Sarau seguiu o roteiro apresentado no folder abaixo, que se apresenta completo no apêndice E.

Figura 37 - Folder Sarau Poético e Musical.



Apresentação	Programação	Programação
<p>O Sarau Poético: Viva Carolina! Será um momento para apresentações das obras de mulheres escritoras no espaço escolar, inclusive produções de Carolina, na poesia e na música.</p> <p>Objetivos</p> <p>Valorizar a escrita feminina negra no espaço escolar.</p> <p>Conhecer produções poéticas e musicais de escritoras e artistas negras.</p> <p>Refletir sobre as temáticas trazidas pelas poesias e letras musicais.</p>	<p>Acolhida: <i>Eu sou a menina que nasceu sem cor, Midra.</i></p> <p>Momento musical: <i>Preta da Quebrada</i></p> <p>Poesia: <i>Vozes-mulheres e A noite não adormece nos olhos das mulheres de Conceição Evaristo.</i></p> <p>Momento musical: <i>Pinguço e Ra, re, ri, ro rua, Carolina Maria de Jesus.</i></p> <p>Poesia: <i>Pixaim Elétrico; Não vou mais lavar os pratos Cristiane Sobral;</i></p>	<p>Momento musical: <i>Pobre e Rico Carolina Maria de Jesus.</i></p> <p>Poesia: <i>Dai-me as rosas e Muitos fugiam ao me ver de Carolina Maria de Jesus.</i></p> <p>Momento musical: <i>Fúria, Rafaela Oliveira (Axulítera)</i></p> <p>Reflexões e avaliação do momento.</p>
		

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O foco principal do momento foi a valorização da mulher e da escrita feminina negra na literatura e arte em geral, além de propiciar o encontro dos estudantes com as escritoras e as artistas brasileiras selecionadas.

4.1.7 Momento VII: Contextualizações

Segundo Cosson (2018, p. 86) a contextualização: “compreende o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo. [...] o número de contextos a serem explorados na leitura de uma obra é teoricamente ilimitado”. Dessa maneira, as *Contextualizações* realizadas com os estudantes foram *Histórica, Temática e Presentificação*. Na *Contextualização Histórica* realizamos a *Oficina 5 - Infográfico* e as demais *contextualizações* foram feitas em um diálogo em círculo, cuja metodologia já vinha sendo utilizada nos momentos de leitura.

4.1.7.1 Contextualização Histórica

Para a realização da *Contextualização Histórica*, utilizamos 01 aula (50 minutos) e solicitamos que os estudantes pesquisassem sobre a época de Carolina. Pois, conforme Cosson (2018, p. 86), “a contextualização histórica abre a obra para a época que ela encena ou o período de sua publicação”. Então, após a contextualização, realizamos a oficina de infográfico, traçando os principais momentos históricos da época e da vida da escritora. Organizamos a oficina conforme sequência abaixo:

Quadro 9 - Organização da Oficina de Infográfico.

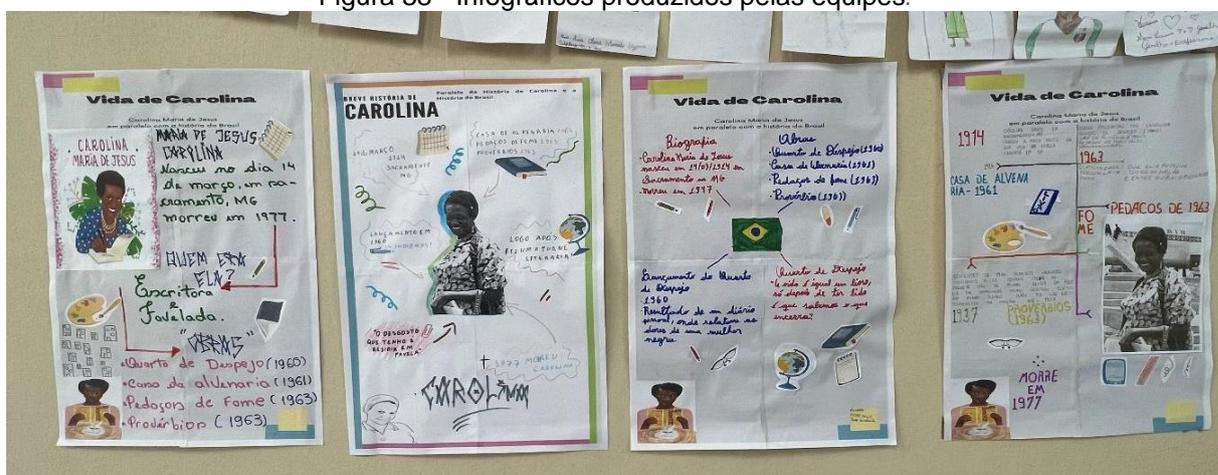
1º MOMENTO DA AULA – CAROLINA EM SEU TEMPO HISTÓRICO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Divididos em equipes. Realizamos uma pesquisa sobre o tempo histórico de Carolina no Brasil, no período descrito pelo diário 1955 a 1960. Os alunos anotaram informações pertinentes ao período. 2. Realizamos também uma pesquisa biográfica sobre Carolina, relembramos o início da sequência didática, quando foi apresentada a obra, a vida da autora e neste momento, os estudantes anotaram informações que julgaram pertinentes sobre a escritora.
2º MOMENTO DA AULA – CONHECENDO O GÊNERO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentamos exemplos de diferentes infográficos para os estudantes. Assim, eles puderam manusear, ler, interpretar e explorar diferentes infográficos. 2. Foi solicitado que entre os textos escolhessem 01(um) e realizassem um levantamento de hipóteses a partir do título e depois observassem a temática e a informação que o texto queria transmitir aos leitores. 3. Depois, foram indagados se já conheciam este tipo de texto. Descrevemos a partir das falas dos alunos e fazendo explanação que se tratava do gênero multimodal, infográfico.
3º MOMENTO DA AULA – PRODUZINDO NOSSO INFOGRÁFICO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Passamos então para a produção coletiva do infográfico. Os alunos foram convidados a revisar as anotações do início da aula e produzir seu próprio infográfico a partir de Carolina e do Tempo Histórico presente em <i>Quarto de Despejo</i>.

2. Em grupos, eles escreveram um primeiro esboço, depois fizeram seu infográfico em tamanho maior.
3. Foram disponibilizados materiais para que enriquecessem as produções: imagens diversas, colas, tesouras, canetinhas, lápis.
4. Ao final, cada equipe apresentou seu trabalho que ficou exposto em sala.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Os estudantes foram divididos em equipes e participaram ativamente da oficina. Cada equipe buscou construir seu infográfico, conforme figura 38, a partir de imagens, desenhos e palavras, como podemos observar abaixo:

Figura 38 - Infográficos produzidos pelas equipes.



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Os estudantes mencionaram durante a oficina de infográfico que o contexto histórico descrito por Carolina coincidia com o conteúdo das aulas de história. Dessa forma, a construção do infográfico ocorreu de maneira interdisciplinar e foi um processo de aprendizagem significativa.

4.1.7.2 Contextualização Temática e Presentificação

Realizamos um Círculo de diálogo para consolidarmos a *Contextualização temática e presentificadora*, com duração de 01 aula (50 minutos). Nas palavras de Cosson (2018, p. 90) a *Contextualização temática* é “o modo mais familiar de tratar uma obra [...] ela retoma o caminho natural do leitor que, sem compromisso com o saber literário, comenta com um amigo ou alguém que lhe seja próximo a sua última leitura, falando do tema ou dos temas tratados na obra”. Assim, permitimos aos estudantes a livre expressão durante os círculos de leitura dialogada.

Já a *Contextualização presentificadora* diz respeito à relação da obra com o momento atual. Segundo Cosson (2018, p. 89), este momento ocorre “quando o aluno é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, mostrando assim a atualidade do texto”. Dessa forma, nessa etapa buscamos retomar as perguntas norteadoras apresentadas nos círculos de leitura e citadas neste texto no item Leitura:

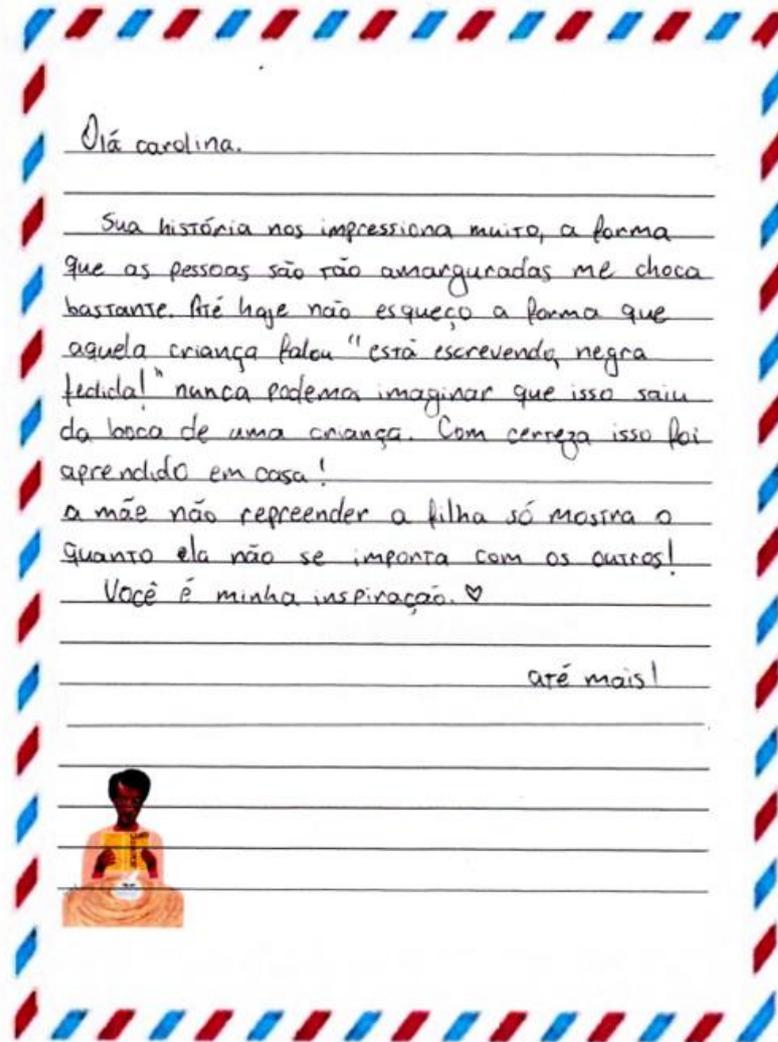
- a) *Como vocês entendem esta fala?*
- b) *Qual o sentimento despertou em vocês?*
- c) *Há alguma semelhança com a realidade em que vivemos?*

Assim, dialogamos sobre a compreensão geral dos temas e suas relações com a contemporaneidade, trazendo as semelhanças e diferenças desde os primeiros contatos com a leitura. Revivemos momentos importantes da sequência, como, a leitura, a motivação da reflexão sobre maternidade em *Quarto de Despejo* e a determinação em ler e escrever e ser escritora, nas condições em que vivia.

4.1.8 Momento VIII: Segunda Interpretação

Na *Segunda Interpretação*, realizada em 2 aulas (100 minutos), na 7ª semana de projeto, trouxemos a *Oficina 6 - Cartas*. Conforme Cosson (2018, p. 93), “[...] a segunda interpretação não pode prescindir de um registro final que evidencie o aprofundamento da leitura”. O objetivo da carta era escrever as percepções da leitura, por meio das temáticas marcantes para o estudante.

Figura 39 - Carta Estudante 28.

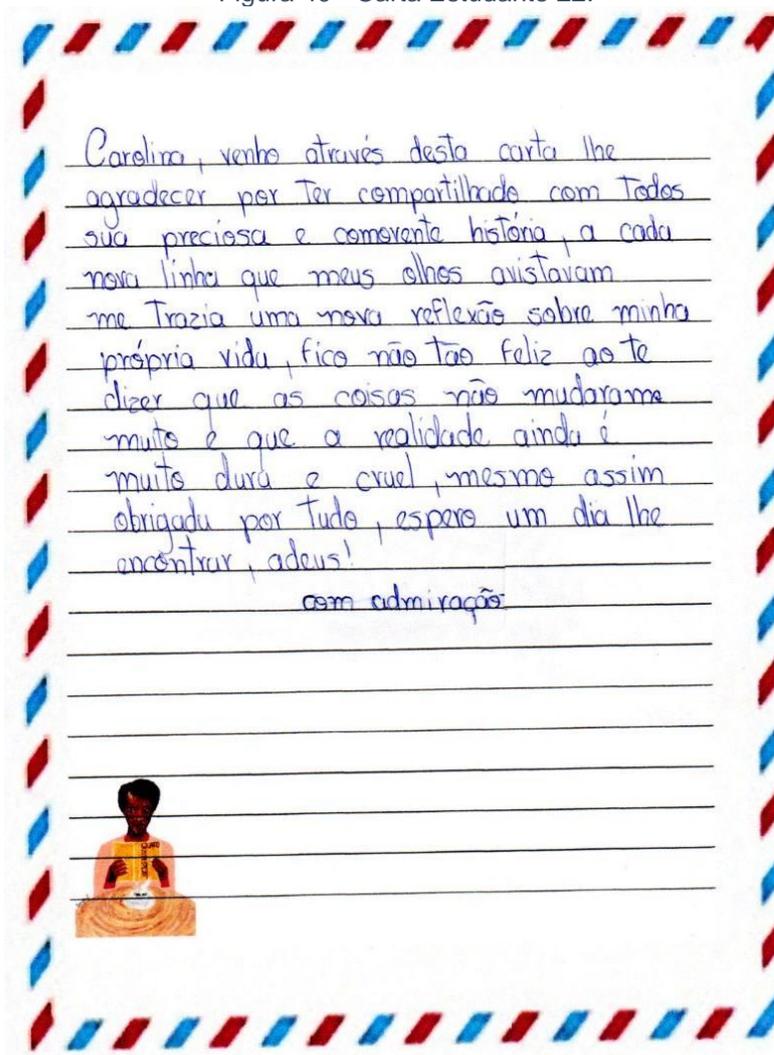


Fonte: Estudante 28.

Na carta acima, vemos a temática do *racismo* aparecer como algo forte. O (a) estudante demonstra sentimento de indignação quando apresenta que o trecho da obra "está escrevendo negra fedida" marcou e usa o termo "chocou", para clarificar sua ideia. Este trecho da obra relata o momento em que Carolina estava escrevendo e é ofendida por uma criança que passava. A estudante ressalta a importância da educação dada aos filhos. Ao finalizar a escrita, ainda menciona que Carolina "é inspiração".

O(a) estudante na figura 39 demonstra o alcance da proposta de sequência didática com a obra *Quarto de Despejo – Diário de uma favela*, quando reflexiona e traz para si trechos da obra, retrata ter compreendido o enredo e demonstra seu envolvimento ao mencionar-se surpreso com um ato racista advindo de uma criança.

Figura 40 - Carta Estudante 22.



Fonte: Estudante 22.

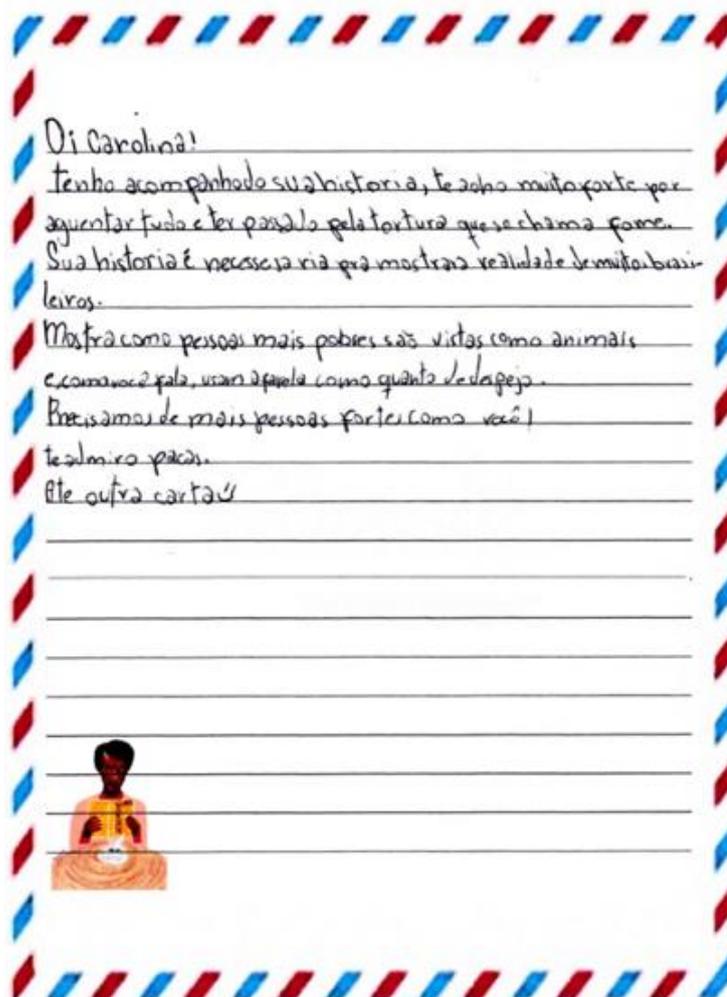
Nesta carta a(o) estudante revela Carolina como uma inspiração e reforça a importância da leitura da obra, que descreve como “preciosa” e “comovente”. E refere-se ao encontro com a obra como momento de reflexão sobre sua “própria vida”. Compagnon (2009) explica que a literatura:

deve, portanto, ser lida estudada porque oferece um meio - alguns dirão até mesmo o único - de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, o que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (COMPAGNON, 2009, p. 47).

A experiência descrita pelo(a) estudante nas palavras de Compagnon (2009) é função da literatura, que permite esse encontro com a “experiência dos outros”,

aproximando realidades que possam estar distantes de nós. E, principalmente, faz com que a nossa sensibilidade seja despertada.

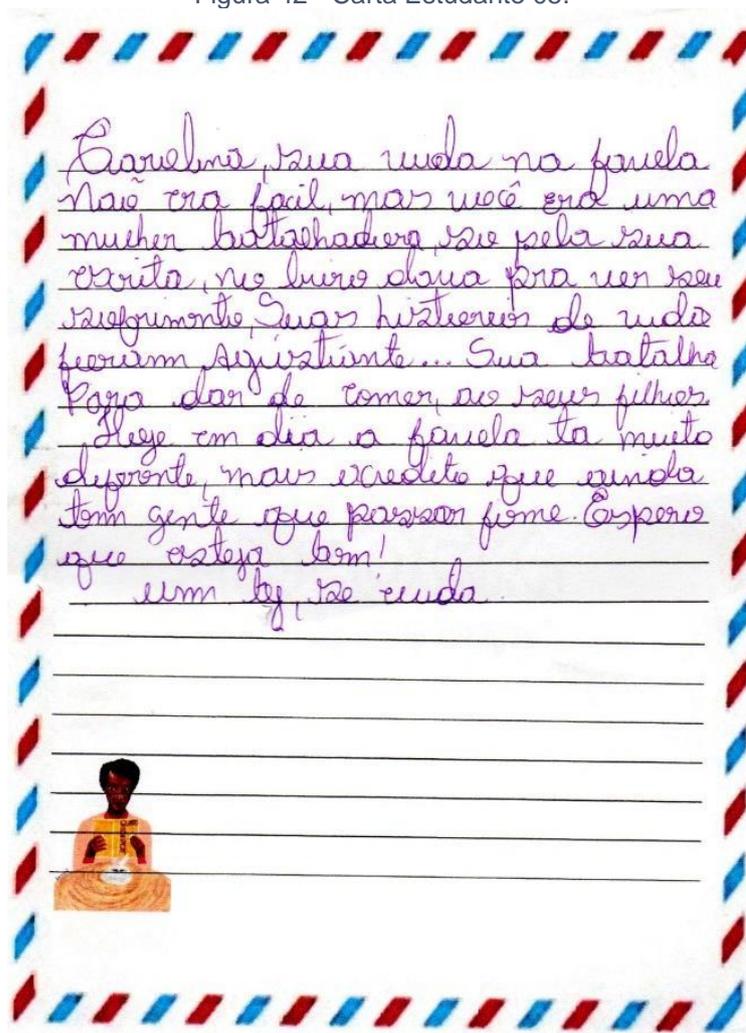
Figura 41 - Carta Estudante 09.



Fonte: Estudante 09.

Na carta acima, surge a temática da *fome* e Jesus como figura forte. Além disso, é estabelecida relação entre as situações descritas na obra e a contemporaneidade de muitos brasileiros, assim, a voz da escritora é vista como potenciadora de denúncia, quando ao final do texto o(a) estudante afirma: “precisamos de mais pessoas fortes como você”. Nesse exemplo de produção dos estudantes percebemos que a leitura da obra foi consolidada a partir das reflexões trazidas.

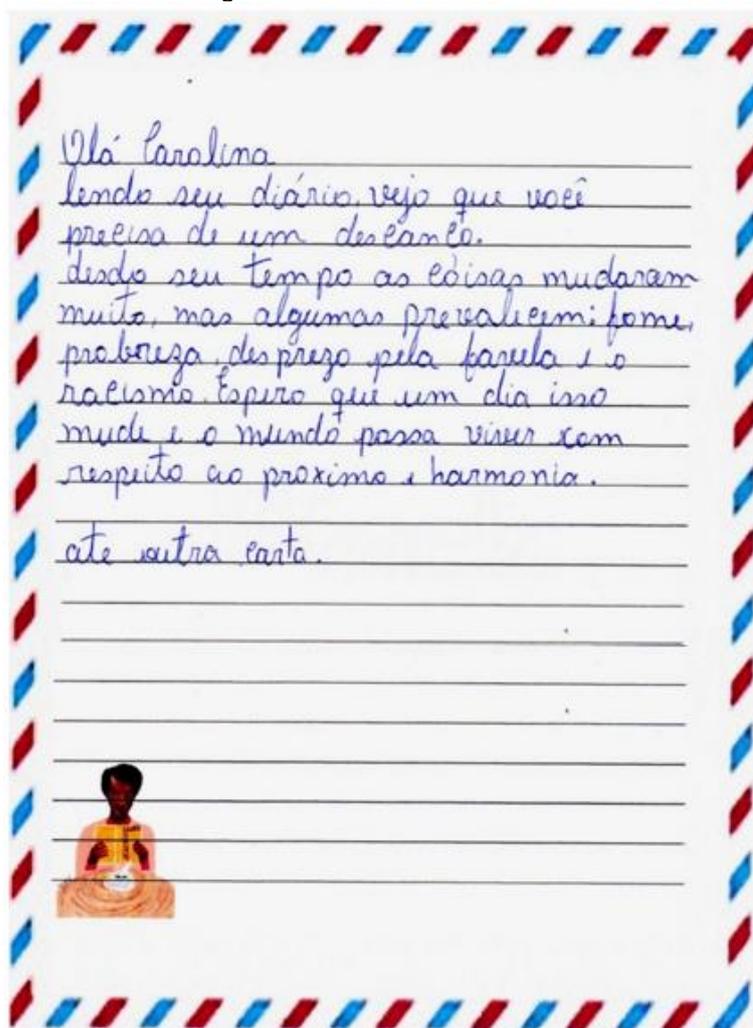
Figura 42 - Carta Estudante 05.



Fonte: Estudante 05.

Nesta carta a figura da “mãe” aparece como “batalhadora”, dedicada à criação e sobrevivência dos filhos. Na conversa empreendida na carta, o(a) estudante descreve a favela como um lugar “diferente”, mas menciona que a fome ainda é um desafio atual. Del Priori (2020) comenta que as mulheres pobres em meados do século XIX no Brasil habitavam lugares que em muito se assemelhavam às favelas. Também Tavares e Albertini (2005, p.299) comentam que na atualidade “o espaço da favela pode ser mais adequadamente definido pela ideia de fronteira do que pelo conceito de exclusão; ela ocupa uma linha tênue em que se articulam experiências de exclusão e de inclusão”. Desse modo, percebemos que seja ontem ou hoje a favela ainda é lugar de desigualdades sociais e preconceitos, pois as necessidades básicas, saúde, bem-estar, moradia, ainda não são completamente atendidas.

Figura 43 - Carta Estudante 01.



Fonte: Estudante 01.

Nesta carta, relembramos a labuta cotidiana de Carolina Maria de Jesus. O aluno(a) reconhece a importância dos direitos ao trabalho e atribui o processo de férias como relevante e necessário a ela como trabalhadora, quando diz “você precisa de um descanso”. E coloca ainda três temáticas, como presentes na atualidade: “fome, pobreza, desprezo pela favela”. Nas palavras de Dantas e Micheli (2021, p. 2770), “a periferia [...] muitas vezes, comporta a precariedade do acesso aos bens básicos, como saúde, educação e segurança”. E assim, ainda vemos a favela ser lugar de exclusão e precariedade, como descreveu um dia Carolina. E continuamos com a ideia de esperança colocada ao final da carta esperamos assim como o(a) estudante “que o dia isso mude e o mundo possa viver com respeito ao próximo e harmonia”. No item a seguir incluímos novos textos para ampliar as discussões desenvolvidas ao longo do projeto.

4.1.9 9º Momento: Expansão

O momento de *Expansão* pode tornar-se uma oportunidade de encontro com outras obras. Segundo Cosson (2018, p. 94): “este movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário, que denominamos de expansão”. Com isso, dividimos a *Expansão* em 02(duas) etapas: *Expansão 1: Extrapolando a leitura* a partir do documentário *Lixo Extraordinário* e da obra *Carta para uma negra*, de Françoise Ega e a *Expansão 2: Festival Viva Carolina*, que finaliza a expansão do projeto.

4.1.9.1 Expansão 1: Extrapolando a Leitura

Esse momento ocorreu na 8ª semana do projeto interventivo e teve duração de 02 aulas (100 minutos). Exibimos então o documentário *Lixo Extraordinário*, com duração de 01h34min44s.

Figura 44 - Documentário Lixo Extraordinário.



Fonte: Youtube, 2022.

Após a exibição discutimos sobre as transformações ocorridas na vida de catadores de materiais recicláveis em Jardim Gramacho. Assim, relacionando as duas obras percebemos como a mudança de perspectiva transforma a vida das pessoas. Carolina reciclava palavras e transformou sua própria vida, já Vick Muniz por meio da arte transformou a vida e os sonhos de uma comunidade e fez chegar ao público as histórias e vozes daquelas pessoas.

Finalizamos, trazendo a escritora e obra de Françoise Ega, escritora francesa, que inspirada na história de Carolina resolveu escrever cartas direcionadas à escritora

brasileira. Estas cartas não chegaram a ser entregues, Ega relata a Carolina sobre a sua condição de trabalho e a exploração na França, sobre as relações sociais, injustiças. Lemos a primeira carta da obra *Carta de uma negra*, de Françoise Ega (2021). Conversamos sobre a escritora, como o livro surgiu inspirado a partir de Carolina Maria de Jesus. Comentamos sobre as aproximações do relato de Françoise e o de Carolina, refletimos assim, como relatar nossas narrativas pode encorajar outras pessoas. Carolina assim desbravou o caminho para outras mulheres, como Françoise Ega. A leitura da carta instigou a leitura da obra.

Por fim, refletimos sobre esse documentário e a Carta de Ega, que surgiram como possibilidade de ampliação de olhares e repertório dos jovens, pois de acordo com Cosson (2018, p. 95) “a expansão pode ser também um diálogo que o leitor constrói entre duas ou mais obras”. Concluímos a atividade, entregando aos estudantes um caderno de anotações, um Diário de Leitura, para que pudessem a partir daquele momento construir suas próprias narrativas, tendo como inspiração Carolina Maria de Jesus.

Figura 45 - Diário de Leitura entregue aos estudantes..



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Desse modo, articulamos a organização do *Festival Cultural* na escola, no qual apresentamos para a comunidade escolar as produções realizadas durante as sequências didáticas de letramento literário.

4.1.9.2 Expansão 2: Festival Cultural Carolina na Escola

O Festival Cultural Carolina na Escola foi organizado em estações a partir das vivências dos estudantes no projeto. Para tanto, foram utilizadas 02 aulas (100 minutos), as quais foram divididas em 05 (cinco) espaços, para que os alunos do 9º

ano realizassem suas apresentações da vivência da sequência literária à comunidade escolar, conforme quadro 9:

Quadro 10 - Estações do Festival Cultural Carolina na Escola.

1ª estação – *Biografia de Carolina*

2ª Estação *Infográfico*

3ª Estação *Poemas e Cordéis*

4ª estação *Cartas para Carolina*

5ª estação *Sarau Poético*

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Na **1ª estação** os estudantes apresentaram a *Biografia de Carolina* Maria de Jesus relacionando o contexto histórico brasileiro em que ela vivia. Na **2ª Estação** foram exibidas as produções dos Infográficos que contextualizavam a primeira estação. Na **3ª Estação** as produções de Poemas, Cordéis, Marcadores de livro, Nuvem de Palavras foram expostas. Na **4ª estação** foram lidas as Cartas para Carolina, escritas pelos estudantes. Por fim, na **5ª estação** os estudantes tivemos o Sarau Poético mostrando as autoras e suas produções. Cada estudante responsável pelas estações explicava o processo de produção para que chegassem ao trabalho final. Abaixo uma imagem mosaica das estações vivenciadas neste evento de culminância do projeto:

Figura 46 - Mosaico da Culminância do Projeto.



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Os estudantes apresentaram à comunidade escolar a escritora Carolina Maria de Jesus, a obra *Quarto de Despejo - Diário de uma Favelada* e as vivências

realizadas. Tiveram novamente a oportunidade de refletir a partir da elaboração dos seus enunciados de fala, construíram caminhos de compreensão para o público.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] Lavei as roupas e o barracão.
Agora vou ler e escrever.” (JESUS, 2014, p. 49)

Os caminhos do letramento literário, desta vez, foram feitos com Carolina Maria de Jesus, a escritora recicladora de palavras e sonhos. Caminhar com Carolina na escola foi enxergar uma pessoa que fisicamente o corpo queria sabotar, pois as pernas imitando a metáfora da vida insistiam em machucar... como quem diz: “*para, não insiste*”... mas Carolina... persistiu e resistiu.

Caminhar com Carolina foi ver uma escritora organizando seu trabalho, numa catarse de si mesma, desbravando o mundo que a cercava e criando um mundo só seu, reciclando papéis, materiais diversos, palavras e a própria vida. Caminhar com Carolina foi ver a grandeza de uma mãe que venceu o cansaço, o frio em busca do sustento dos filhos, ganhando força no ler e no escrever. Caminhar com Carolina foi ver a magia que a leitura opera, pois a leitura transformou o modo como Carolina via o mundo e, é certo, o jeito como as pessoas viam seu mundo. Foi tão forte a imagem que ela foi promovida a um apagamento histórico.

E, neste ínterim, recorreremos às palavras de Freire (1997, p. 79), que diz “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. Carolina foi assim, caminhando perfazendo seu caminho. Dia e noite ela caminhou, seja na infância, juventude, e na vida adulta continuou caminhando na busca do sustento. E pela cidade de São Paulo, foi uma caminhada dura, a fome sempre a encarando, mas ela também dava passos para o lançamento de seus escritos. Para ela então dizemos: “*muito bem, Carolina*”.

A princípio, levar a escrita de Carolina Maria de Jesus em *Quarto de despejo* para a sala de aula foi desafiador. Não se sabia como seria a recepção dos estudantes. Desse modo, havia um receio de como seria realizado esse encontro. Entretanto, a atualidade da temática, as questões contemporâneas como a condição social, a maternidade, a sobrevivência, as questões que envolvem as mulheres trabalhadoras e mães, o racismo, entre outros, a escrita feminina negra foram pautas pertinentes nas atividades realizadas, especialmente, nos círculos de leitura.

A variação linguística foi construída na perspectiva de variedade da língua, sendo bem aceita e compreendida. Os alunos surpreenderam as expectativas,

participando ativamente das atividades e da leitura da obra, interagindo com as discussões. Foram momentos de questionamentos sobre a condição do país nos anos de 1960 e 2022. Vale ressaltar a interdisciplinaridade entre a leitura literária e as aulas de história, pois os estudantes quando liam a obra de Carolina recordavam dos diálogos históricos sobre o período governamental de Juscelino Kubitschek no Brasil, assunto presente em *Quarto de Desejo*.

Com isso, este trabalho trouxe importantes reflexões sobre o letramento literário na escola, reforçando a compreensão das palavras de Cosson (2018, p. 26) de que “não é possível aceitar que a simples atividade de leitura seja considerada atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola [...]”, assim, quando realizamos o ato de ler por ler na escola sem objetivos definidos, perdemos a oportunidade de instigar e explorar os conhecimentos dos educandos. Podemos dizer que a vivência da sequência didática de letramento literário proposta trouxe ensinamentos e aprendizados, por meio das leituras e das atividades propostas, que permitiram ampliar novos olhares para essa prática de leitura, ao mesmo tempo que apresentando a escritora negra Carolina Maria de Jesus, contemporânea as realidades dos estudantes, também se pode contribuir com a luta antirracista tão necessária na educação básica.

Ficou evidente o desconhecimento tanto de alunos, quanto de professores acerca de Carolina Maria de Jesus. Desse modo, foi relevante levar a escritora para a instituição e refletir com os estudantes sobre as questões sociais, trazidas na obra, ainda presentes no século 21. Além de ampliar o olhar sobre a escritora, sobre a obra, sobre as perspectivas dos estudantes, principalmente pelos desafios fomentados pelo período pandêmico da Covid-19.

Por fim, retomando o objetivo central deste estudo, mencionamos que foi uma sequência satisfatória para o contexto apresentado. Uma experiência que se constitui como um dos caminhos possíveis para o trabalho com *Quarto de Desejo* na sala de aula. Esperamos que a partir deste estudo o letramento literário e a literatura negra insiram-se naturalmente nas escolhas literárias nas aulas, devido sua importância no cenário brasileiro, para constituição de uma sociedade mais igualitária, respeitosa e ética.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Miriam. “Escrevo porque não dá para não escrever”: entrevista com Miriam Alves. Entrevistadores: Grazielle Frederico, Lúcia Tormin Mollo e Paula Queiroz. **Dutra Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 51, p. 289-294, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/XsJtLTDFzznjgTPTwZcDQvD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: Encontro & Interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Editora Parábola, 2013.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis**. Ilustrações Gabriele Pires. São Paulo: Seguinte, 2020.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. São Paulo: Editora Loyola, 2007.
- BAGNO, Marcos. **A Língua de Eulalia: Novela Sociolinguística**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, 2005, p. 63-81. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- BANDEIRA, M. **Libertinagem e Estrela da Manhã: Irene no céu**. Rio de Janeiro: Media Fashion, [1936] 2008.
- BARBOSA, Márcio(s/d). **Quilombhoje: missão**. Site: Quilombhoje, 20 de jul de 2022.. Disponível em: <https://www.quilombhoje.com.br/site/quilombhoje/>. Acesso em: 20 de jul de 2022
- BARTHES, Roland de. **Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada em 07 de janeiro de 1977**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 1980.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil** / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58)

BERND, Zilá. **Da voz à letra: itinerários da literatura afro-brasileira. Via atlântica**, v, 1, n. 18, p. 29-41, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50737>. Acesso em: 02 mar. 2022.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. *In*: Legislação Informatizada. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878**. Cria cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primaria do 1º grau do sexo masculino do município da Côrte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1879. (Coleção de Leis do Império do Brasil – 1878, v. 1, p. 711). Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/18666>. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Fica%20institui%C3%ADdo%20o%20Programa%20Nacional,escolas%20p%C3%ABlicas%20de%201%C2%BA%20Grau..> Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 10 fev 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus -COVID-19. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 20 fev. 2022.

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

BRECHT, Bertolt. **Perguntas de um trabalhador que lê**. In: BRECHT, Bertolt. Poemas. Tradução de Paulo Cesar Souza. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2007.

CÂNDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: CÂNDIDO, Antonio. Vários escritos. 6ª ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2017.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CASTRO, Eliana de Moura; MACHADO, Marília Novais de Mata. **Muito bem, Carolina!** Biografia de Carolina Maria de Jesus. Belo Horizonte: C/ Arte, 2007.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CEARÁ. **Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020**. Decreta situação de emergência em saúde e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo Novo Coronavírus. Fortaleza: Casa Civil, 2020a. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/DECRETO-N%C2%BA33.510-de-16-de-mar%C3%A7o-de-2020.pdf>. Acesso em: 02 maio 2022.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Portaria Nº 0268, de 13 de abril de 2020**. Institui, em caráter emergencial e temporário, regime especial de trabalho para os servidores e colaboradores da Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC, Como

Medida para a mitigação dos riscos decorrentes da doença causada pelo novo Coronavírus (COVID-19). Fortaleza, CE: SEDUC, 2020b.

CEARÁ. **Orientações Pedagógicas para 2020:** Implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará nas salas de aula. Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC. – Fortaleza: SEDUC, 2020c.

CEARÁ. **Decreto nº 34.067, de 15 de maio de 2021.** Mantém as medidas de isolamento social contra a Covid-19 no estado do Ceará, com a liberação de atividades. Fortaleza: Casa Civil, 2021a. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/do20210515p01.pdf>. Acesso em: 02 maio 2022.

CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico.** Escola de Ensino Fundamental Carolina Maria de Jesus [nome fictício], 2021b.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandisi. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CORRÊA, Mariza. **Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil:** um exemplo pessoal. DOSSIÊ: FEMINISMO EM QUESTÃO, QUESTÕES DO FEMINISMO. Cadernos pagu (16) 2001: pp.13-30

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

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2021.

CUNHA, Euclides. **Os Sertões.** Apresentação: Angela Gutiérrez. Fortaleza: ABC Editora, 2002.

CUTI, Luiz Gama. **Literatura negro-brasileira.** São Paulo: Selo Negro, 2010. (Coleção Consciência em debate).

DALCASTAGNÈ, Regina. **A Literatura brasileira contemporânea:** um território contestado. Vinhedo: Horizonte, 2012.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Por que precisamos de escritoras e escritores negros?** *In:* SILVA, Cidinha da (Org.). Africanidades e relações raciais: insumos para políticas públicas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas no Brasil. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014. p. 66-69.

DALVI, Maria Amélia. **Literatura na escola:** propostas didático-metodológicas. *In:* DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER_FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de Literatura na Escola.* São Paulo, SP: Parábola, 2013.

DANTAS, João Gabriel Trajano; MICHELI, Denise de. A favela onde moro: o território sob a perspectiva dos jovens. **Ciências e Saúde Coletiva**, v. 26, n. 7, p. 2769-2782, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/k9LtzBmFfsBYZ6LJn3qBSmF/?lang=pt>. Acesso em: 02 mar. 2022

DEL PRIORE, Mary. **A mulher na História do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994. (Coleção repensando a história).

DEL PRIORE, Mary. **Sobreviventes e guerreiras**: uma breve história da mulher no Brasil de 1500 a 2000. São Paulo: Planeta, 2020.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira**: 100 autores do século XVIII ao XXI. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.

EVARISTO, Conceição. **Da grafia desenho de minha mãe**: um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org). Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

EVARISTO, Conceição. **Conceição Evaristo por Conceição Evaristo**. *In*: DUARTE, Constância Lima (Org.). Escritoras mineiras: poesia, ficção, memória. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2010. p. 11-17. Disponível em: <https://labeled-letras-ufmg.com.br/publicacoes/escritoras-mineiras-poesia-ficcao-e-memoria/>. Acesso em: 15 mai. 2022.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo, escritora e ativista do movimento negro. **Revista Conexão Literatura**, n. 24, jun. 2017. Entrevistador: Ademir Pascale. ISSN 2448-1068. Disponível em: http://www.fabricadeebooks.com.br/conexao_literatura24.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência**. Depoimento [fev. 2020]. Leituras Literárias – Um acervo do pensamento brasileiro. 2020a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>. Acesso em: 02 fev. 2021.

EVARISTO, Conceição. **Gênero e etnia**: uma escre(vivência) de dupla face. *In*: SCHNEIDER, Liane; MOREIRA, Nadilza Martins de Barros (Org.). Mulheres no mundo. Etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: Ed. CCTA, 2020b. p. 218-229.

EVARISTO, Conceição. **Conceição Evaristo e a mulher negra na sociedade**. 2021. Entrevistador: Lázaro Ramos. Canal Brasil – Espelho. 29 de abr. de 2021. Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1SRI-R27F_o&t=11s. Acesso em: 29 jul. 2021.

ELÓI, Maria Amélia. **As Mensageiras**: Primeiras Escritoras do Brasil. Brasília: Câmara dos Deputados. Secretaria de Comunicação Social, 2018. (Série: Histórias não contadas).

FARIAS, Tom. **Carolina**: uma Biografia. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

FERNANDEZ, Rafaela. **A poética de resíduos de Carolina Maria de Jesus**. Grupo de estudos em Literatura brasileira contemporânea da Universidade de Brasília. Brasília: Edições Carolina, 2018.

FERRÉZ; BUZO, Alessandro; MORAES, Erton. **Literatura Marginal** – Jogo de ideias. Entrevistador: Claudiney Ferreira. Gravado em 2005, exibido em 28 de dez de 2011. Canal do youtube: Itaú Social. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IV41D4Y9E34&t=764s>. Acesso em: 12 out. 2022.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. **Literatura Negra, Literatura Afro-Brasileira: como Responder à Polêmica?**. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. (Org.). **Literatura Afro-brasileira**. Bahia: Centro de Estudos Afro-Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ceao-ufba/20170829041615/pdf_257.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de Ler**: em três artigos que se completam. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREITAS, Fernanda. **Mães Solo: Empoderamento e Resiliência**. Canal do Youtube Fernanda Freitas. de 26 de janeiro de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fC2yA5aT_5s&t=3s. Acesso em: 20 abr. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade Negra. **Aletria**: Revista de Estudos de Literatura, v. 9, p. 38-47, 2002a. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912/14702>. Acesso em: 02 dez. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo**: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 40-51, set.- dez. 2002b, p. 42

GONZALEZ, L. O movimento negro na última década. In: GONZALEZ, L; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982, p. 9-66.

GUIMARÃES, Geni. **Leite do peito**: contos. São Paulo: Fundação Nestlé de Cultura, 1988, p. 73-79.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **26 poetas hoje**: antologia. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Literatura Marginal no Trilha das Letras**. Entrevistador: Raphael Montes. Canal do Youtube: TV Brasil. 04 de maio de 2017.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DH0vnWQrYkl> Acesso em: 12 out. 2022.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Literatura, Mediação literária e Formação docente**. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). A função da Literatura na Escola – resistência, mediação e formação leitora. São Paulo: Editora Parábola, 2021.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; LEVINE, Robert M. **Cinderela Negra**: a saga de Carolina Maria de Jesus. Sacramento, MG: Editora Bertolucci, 2015.

MENDONÇA, Alba Valéria. **Conheça os heróis citados no samba e no enredo da mangueira no carnaval de 2019**. G1, Rio de Janeiro, 08 de mar. de 2019.

Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/carnaval/2019/noticia/2019/03/08/conheca-os-herois-citados-no-samba-e-no-enredo-da-mangueira-no-carnaval-de-2019.ghtml>. Acesso em: 24 maio 2022.

MENGUE, Priscila. **Carnaval de SP desfila enredos com crítica social, reafirmação a negritude e religiosidade**. Estadão, São Paulo, 21 de abr. de 2022.

Disponível em: <https://www.estadao.com.br/sao-paulo/carnaval-de-sp-desfila-enredos-com-critica-social-reafirmacao-da-negritude-e-religiosidade/>. Acesso em: 24 maio 2022.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de. **Os caminhos literários de Carolina Maria de Jesus**: experiência marginal e construção estética. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-13112013-100432/pt-br.php>. Acesso em: 25 jan. 2023.

MOREIRA, Núbia Regina. **Movimento feminista negro no Brasil**. Canal do Youtube: Café Filosófico CPFL. Programa da série: "O que querem as mulheres?" com curadoria de Margareth Rago. 20 de nov. de 2016. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=TQa0La1YIFw>. Acessado em: 12 de dez de 2022

MUZART, Zahidé Lupinacci. **Artimanhas nas Entrelinhas**: leitura do paratexto de escritoras do século XX. Travessia, n. 21, p. 64-70, 1990. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/article/view/17202/15776>. Acesso em: 10 jun. 2022.

NASCIMENTO, Érica Peçanha do. **“Literatura marginal”**: os escritores da periferia entram em cena. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-03092007-133929/publico/TESE_ERICA_PECANHA_NASCIMENTO.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma Escola para o Povo**. Tradução de João Silverio Trevisan. São Paulo: Brasiliense, 2004.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem. São Paulo: Moderna, 2018.

OLIVEIRA, Juliana. **Brasil chega à marca de 700 mil mortes por Covid-19**. Ministério da Saúde, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/brasil-chega-a-marca-de-700-mil-mortes-por-covid-19> Acessado em 10 de abril de 2023.

PAES, José Paulo. **Vamos brincar de Poesia?**. In: PAES, José Paulo. Poemas para brincar. São Paulo: Ática, 1991, p. 3.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento**: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. Escola e Leitura: Velha Crise, Novas Alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PERPÉTUA, Elvira Divina. **A vida escrita de Carolina Maria de Jesus**. Belo Horizonte: Nandyala, 2014.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Reforma Curricular e Ensino**. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (Orgs.). A BNCC e o ensino de línguas e literaturas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

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

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Tradução de Ferreira Gullar. Rio de Janeiro: HarperCollins, 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem Preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociedade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Maria Lucia da. **Prefácio**. In: SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SOUZA, Florentina. Literatura Afro-brasileira: algumas reflexões. **Revista Palmares: cultura afro-brasileira**, n. 2, dez. 2005. p. 64-72. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/revista2/revista2-i64.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SOUZA, Florentina da Silva. **Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. – 1 ed., 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, Isabel. **O desafio da leitura**. *In*: SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998. p. 21-47.

TAVARES, Sandra Maria Greger; ALBERTINI, Paulo. Moradia e corporeidade em espaços liminares: um estudo sobre formas de subjetividade na favela. **Paideia**, v. 15, n. 31, p. 299-308, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/X668DzHxLwPHKx3Yv9Nc9xL/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 20 abr. 2023.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 2. ed. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico** – elementos metodológicos para elaboração e realização. 24. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VEIGA, Ilma Passos da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2013.

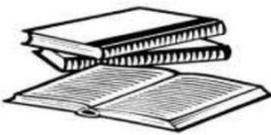
ZILBERMAN, Regina. O Papel da Literatura na Escola. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 1, n. 14, 2008, p. 11-22. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>. Acesso em: 20 abr. 2023.

ZOLIN, Lucia Osana. **Literatura de autoria feminina**. *In*: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs.). Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2009.

APÊNDICES

Apêndice A – Caça-palavras



Caça-palavras

Livro Quarto de Despejo Carolina Maria de Jesus

1ª PARTE: DIÁRIO DE CAROLINA

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal e vertical, sem palavras ao contrário.

I	V	S	O	L	I	D	A	R	I	E	D	A	D	E	A	S	T	L	E	W	R
L	T	H	L	V	W	H	N	A	E	S	G	R	W	A	I	A	V	G	P	R	S
A	C	T	M	S	A	P	A	T	O	S	N	C	A	R	O	L	I	N	A	T	S
R	A	E	H	T	M	E	T	O	T	G	S	U	N	I	I	V	D	I	P	R	A
H	T	U	H	E	R	H	R	O	I	I	E	P	U	H	C	E	O	E	V	S	A
D	W	C	B	A	T	O	R	L	C	A	N	T	P	M	P	U	T	D	I	E	A
T	H	R	H	S	C	E	A	S	A	G	U	A	R	D	V	H	H	C	R	T	S
H	R	T	N	U	E	T	S	E	R	D	E	E	T	M	I	N	E	H	S	N	M
O	E	T	B	Y	L	O	H	B	H	D	U	H	R	T	Y	D	L	A	R	O	S
R	O	N	H	O	P	H	O	J	D	H	E	I	U	S	L	B	R	A	T	E	I
I	T	A	K	O	A	Y	E	F	M	N	O	U	R	T	H	E	Y	T	O	S	E
C	E	A	V	A	M	G	R	D	A	I	B	P	E	O	A	R	T	O	S	E	I
T	N	S	R	G	N	N	D	K	T	A	T	R	H	G	T	O	N	O	O	O	H
H	R	L	U	N	U	E	S	D	E	I	A	O	H	C	Y	S	U	B	E	A	H
S	H	S	D	R	T	S	N	A	E	T	O	E	G	G	E	T	S	V	P	H	N

1. VERA LÚCIA GANHOU DE ANIVERSÁRIO _____
2. CAROLINA _____ O MATERIAL ENCONTRADO NO LIXO.
3. SEGUNDO, CAROLINA, A ÚNICA COISA QUE NÃO EXISTE NA FAVELA _____
4. TODA MANHÃ CAROLINA BUSCAVA _____
5. QUEM DISSE: 'O LIVRO É A MELHOR INVENÇÃO DO HOMEM'?:




Caça-palavras

Livro Quarto de Despejo Carolina Maria de Jesus

1ª PARTE: DIÁRIO DE CAROLINA

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal e vertical, sem palavras ao contrário.

I	V	S	O	L	I	D	A	R	I	E	D	A	D	E	A	S	T	L	E	W	R
L	T	H	L	V	W	H	N	A	E	S	G	R	W	A	I	A	V	G	P	R	S
A	C	T	M	S	A	P	A	T	O	S	N	C	A	R	O	L	I	N	A	T	S
R	A	E	H	T	M	E	T	O	T	G	S	U	N	I	I	V	D	I	P	R	A
H	T	U	H	E	R	H	R	O	I	I	E	P	U	H	C	E	O	E	V	S	A
D	W	C	B	A	T	O	R	L	C	A	N	T	P	M	P	U	T	D	I	E	A
T	H	R	H	S	C	E	A	S	A	G	U	A	R	D	V	H	H	C	R	T	S
H	R	T	N	U	E	T	S	E	R	D	E	E	T	M	I	N	E	H	S	N	M
O	E	T	B	Y	L	O	H	B	H	D	U	H	R	T	Y	D	L	A	R	O	S
R	O	N	H	O	P	H	O	J	D	H	E	I	U	S	L	B	R	A	T	E	I
I	T	A	K	O	A	Y	E	F	M	N	O	U	R	T	H	E	Y	T	O	S	E
C	E	A	V	A	M	G	R	D	A	I	B	P	E	O	A	R	T	O	S	E	I
T	N	S	R	G	N	N	D	K	T	A	T	R	H	G	T	O	N	O	O	O	H
H	R	L	U	N	U	E	S	D	E	I	A	O	H	C	Y	S	U	B	E	A	H
S	H	S	D	R	T	S	N	A	E	T	O	E	G	G	E	T	S	V	P	H	N

1. VERA LÚCIA GANHOU DE ANIVERSÁRIO _____
2. CAROLINA _____ O MATERIAL ENCONTRADO NO LIXO.
3. SEGUNDO, CAROLINA, A ÚNICA COISA QUE NÃO EXISTE NA FAVELA _____
4. TODA MANHÃ CAROLINA BUSCAVA _____
5. QUEM DISSE: 'O LIVRO É A MELHOR INVENÇÃO DO HOMEM'?:



Apêndice B – Atividade com leitura 2ª parte (Quarto de Despejo)

QUARTO DE DESPEJO

CAROLINA MARIA DE JESUS

ATIVIDADE COM LEITURA



2ª PARTE DA LEITURA COM QUARTO DE DESPEJO	
FATO 	FAKE 
<p>O branco é que diz que é superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém. (JESUS, 2014, p. 65)</p>	
<p>—Quem é o senhor? —Ô gente! Eu sou o Zuza! A senhora nunca ouviu falar no Zuza? Pois o Zuza sou eu! —Com que finalidade o senhor faz esta festa? —Faço esta festa para o povo. —Eu vou por o senhor no jornal. —Você pode me por onde você quiser... Não simpatizei com o tal Zuza. Falta qualquer coisa naquele homem, para ele ser um homem completo. Ele notando a impaciência do povo, dizia: —Espera! Vocês estão mortos de fome? (JESUS, 2014, p. 68)</p>	<p>—Quem é o senhor? —Ô gente! Eu sou o Paulo! A senhora nunca ouviu falar no Paulo!? Pois o Paulo! sou eu! —Com que finalidade o senhor faz esta festa? —Faço esta festa para o povo. —Eu vou por o senhor no jornal. —Você pode me por onde você quiser... Não simpatizei com o tal Paulo.Falta qualquer coisa naquele homem, para ele ser um homem completo. Ele notando a impaciência do povo, dizia: —Espera! Vocês estão mortos de fome? (JESUS, 2012, p. 68)</p>
<p>[...] Na rua Araguaia com a rua Canindé tem muita lama e eu encontrei dificuldade porque eu estava descalça e os meus pés deslizava na lama. Não havia possibilidade de firmar os pés. Eu escorregava. Apareceu um senhor e empurrou a carrocinha para mim. Disse-me para eu ageitar as tabuas. Agradei e segui. No ponto do bonde as tábuas escorregaram da carrocinha. E o José Carlos vendo a minha luta disse-me: —Porque é que a senhora não casou-se? Agora a senhora tinha um homem para ajudar. (JESUS, 2014, p. 87)</p>	<p>[...] Na rua Araguaia com a rua Canindé tem muita lama e eu encontrei dificuldade porque eu estava descalça e os meus pés deslizava na lama. Não havia possibilidade de firmar os pés. Eu escorregava. Apareceu um senhor e empurrou a carrocinha para mim. Disse-me para eu ageitar as tabuas. Agradei e segui. No ponto do bonde as tábuas escorregaram da carrocinha. E o Vera Eunice vendo a minha luta disse-me: —Porque é que a senhora não casou-se? Agora a senhora tinha um homem para ajudar. (JESUS, 2012, p. 87)</p>
<p>Aqui nesta favela a gente vê coisa de arrepiar os cabelos. A favela é uma cidade esquisita e o prefeito daqui é o Diabo. E os pinguços que durante o dia estão oculto a noite aparecem para atentar. (JESUS, 2014, p. 91)</p>	

Apêndice C – Atividade com leitura 3ª parte (Quarto de Despejo)

QUARTO DE DESPEJO

CAROLINA MARIA DE JESUS

ATIVIDADE COM LEITURA



3ª PARTE DA LEITURA COM QUARTO DE DESPEJO	
FATO 	FAKE 
<p>..No Frigorífico eles não põe mais lixo na rua por causa das mulheres que catavam carne podre para comer. (JESUS, 2014, p. 121)</p>	
<p>...Quando eu cheguei na Dona Julita era 8 e meia. Ela deu-me café. A Vera começou a dizer que gostava de residir numa casa igual a da Dona Julita. Ela fez o almoço. E eu almocei. A Vera comia e dizia: — Que comida gostosa! (JESUS, 2014, p. 134)</p>	<p>...Quando eu cheguei na Dona Julita era 8 e meia. Ela deu-me café. O José Carlos começou a dizer que gostava de residir numa casa igual a da Dona Julita. Ela fez o almoço. E eu almocei. O José Carlos comia e dizia: — Que comida gostosa! (JESUS, 2014, p. 134)</p>
<p>...Vi um menino mechendo no pé. Fui ver o que havia. Era um espinho. Retirei um alfinete do vestido e tirei o espinho do pé do menino. Ele foi mostrar o espinho para o seu pai. O menino olhou-me. Que olhar! Pensei: arranjei mais um amiguinho. (JESUS, 2014, p. 141)</p>	<p>...Vi um menino mechendo na mão. Fui ver o que havia. Era um espinho. Retirei um alfinete do vestido e tirei o espinho da mão do menino. Ele foi mostrar o espinho para o seu pai. O menino olhou-me. Que olhar! Pensei: arranjei mais um amiguinho. (JESUS, 2014, p. 141)</p>
<p>O senhor Pinheiro, digníssimo presidente do Centro Espirita, saiu para conversar com os indigentes. (...) Passou um senhor, parou e nos olhou. E disse perceptível: —Será que este povo é deste mundo? Eu achei graça e respondi: —Nós somos feios e mal vestidos, mas somos deste mundo (JESUS, 2014, p. 68)</p>	

Apêndice D – Atividade com leitura 4ª parte (Quarto de Despejo)

QUARTO DE DESPEJO

CAROLINA MARIA DE JESUS



ATIVIDADE COM LEITURA

4ª PARTE DA LEITURA COM QUARTO DE DESPEJO	
FATO 	FAKE 
<p>...Hoje eu fiz arroz e feijão e fritei ovos. Que alegria! Ao escrever isto vão pensar que no Brasil não há o que comer. Nós temos. Só que os preços nos impossibilita de adquirir. (JESUS, 2014, p. 151)</p>	
<p>..O José Carlos foi na feira catar qualquer coisa. Catou milho, tomate e beringelas. Eu almocei, fiquei mais disposta. (JESUS, 2014, p. 159)</p>	<p>..A Vera Eunice foi na feira catar qualquer coisa. Catou milho, tomate e beringelas. Eu almocei, fiquei mais disposta. (JESUS, 2014, p. 159)</p>
<p>...Aquele preto que cata verdura no Mercado veio vender-me umas batatas murchas e brotadas. Olhando-as, vi que ninguém ia comprar. Pensei: este pobre deve ter vagado inutilmente sem conseguir dinheiro para a refeição. Perguntei-lhe se queria comida. —Quero! Dirigiu-me um olhar tão terno como se estivesse olhando uma santa. Esquentei macarrão, bofe e torresmo para ele. (JESUS, 2014, p. 68)</p>	<p>...Aquele preto que cata verdura no Mercado veio vender-me umas batatas murchas e brotadas. Olhando-as, vi que ninguém ia comprar. Pensei: este pobre deve ter vagado inutilmente sem conseguir dinheiro para a refeição. Perguntei-lhe se queria comida. —Quero! Dirigiu-me um olhar tão terno como se estivesse olhando uma santa. Esquentei arroz e torresmo para ele. (JESUS, 2014, p. 68)</p>
<p>Espero que 1960 seja melhor do que 1959. Sofremos tanto no 1959, que dá para a gente dizer: Vai, vai mesmo! Eu não quero você mais. Nunca mais! (JESUS, 2014, p. 68)</p>	

Apêndice E – Folder Sarau Poético



Carolina Maria de Jesus

“...Quem não tem um amigo mas tem um livro tem uma estrada...”



Escola de Ensino Fundamental
Carolina Maria de Jesus

Professora
Vanessa Oliveira

Estudantes
9º ano



**Sarau Poético
e Musical
Viva Carolina!**

“...Não senhor, ninguém pode apagar as palavras que eu escrevi...”

Carolina Maria de Jesus




Apresentação	Programação	Programação
<p>O Sarau Poético: Viva Carolina! Será um momento para apresentações das obras de mulheres escritoras no espaço escolar, inclusive produções de Carolina, na poesia e na música.</p> <p>Objetivos</p> <p>Valorizar a escrita feminina negra no espaço escolar.</p> <p>Conhecer produções poéticas e musicais de escritoras e artistas negras.</p> <p>Refletir sobre as temáticas trazidas pelas poesias e letras musicais.</p>	<p>Acolhida: <i>Eu sou a menina que nasceu sem cor, Midra.</i></p> <p>Momento musical: <i>Preta da Quebrada</i></p> <p>Poesia: <i>Vozes-mulheres e A noite não adormece nos olhos das mulheres de Conceição Evaristo.</i></p> <p>Momento musical: <i>Pinguço e Ra, re, ri, ro rua, Carolina Maria de Jesus.</i></p> <p>Poesia: <i>Pixaim Elétrico; Não vou mais lavar os pratos Cristiane Sobral;</i></p>	<p>Momento musical: <i>Pobre e Rico Carolina Maria de Jesus.</i></p> <p>Poesia: <i>Dai-me as rosas e Muitos fugiam ao me ver de Carolina Maria de Jesus.</i></p> <p>Momento musical: <i>Fúria, Rafaela Oliveira (Axuliteral)</i></p> <p>Reflexões e avaliação do momento.</p>



Apêndice F – Programação Sarau Poético



*Sarau Poético
& Musical
Viva Carolina!*



Programação Sarau

Acolhida: *Eu sou a menina que nasceu sem cor, Midria.*

Momento musical: *Preta da Quebrada*

Poesia: *Dai-me as rosas e Muitos fugiam ao me ver de Carolina Maria de Jesus.*

Momento musical: *Pobre e Rico Carolina Maria de Jesus*

Poesia: *Vozes-mulheres e A noite não adormece nos olhos das mulheres de Conceição Evaristo.*

Momento musical: *Pinguço e Ra, re, ri, ro rua, Carolina Maria de Jesus.*

Poesia: *Pixaim Elétrico; Não vou mais lavar os pratos Cristiane Sobral;*

Momento musical: *Fúria, Rafaela Oliveira (Axuliteral)*

Reflexões e avaliação do momento.

Eu tenho um problema: meu ascendente é em Ariés. E eu tenho outro problema: é que eu sou a menina que nasceu sem cor. Pra alguns eu sou "preta", para outras eu sou Preta, para muitos e muitos eu sou parda. Ainda que eu sempre tenha ouvido por aí que parda é cor de papel e a minha consciência racial quando me chamem de parda fique tão bamba quanto a autodeclaração de artista pop como Anitta quando pratica apropriação cultural. Eu sou a menina que nasceu sem cor porque eu nasci num país sem memória, com amnésia, que apaga da historia todos os seus símbolos de resistência negra, que embranquece a sua população e trajetória a cada brecha, que faz da redenção de Can a sua obra prima, Monalisa da miscigenação. E ô ode ao milagre da miscigenação, calcado no estupro das minhas ancestrais, na posse de corpos que nasceram para serem livres, na violação de ventres que nunca deveriam ter deixado de serem nossos. E eu tenho outro problema... pô, eu não sei dar cambalhota e não importa que pra alguns eu seja a menina que nasceu sem cor, que falte melanina pra minha pele ser retinta, que os meus traços não sejam tão marcados. O colorismo é uma política de embranquecimento do Estado que por muito tempo fez com que eu odiasse os traços genéticos do meu pai herdados, me odiasse, me mutilasse, meu cabelo alisasse. Meninas pretas não brincam com bonecas pretas. Mas faço questão de botar no meu texto que pretas e pretos estão se armando, se amando. Porque me chamam por aí de parda, morena, moreninha, mestiça, mulata, café com leite, marrom bombom... Por muito tempo eu fui a menina que nasceu sem cor, mas um dia gritaram-me: NEGRA. E eu respondi.

Midria da Silva Pereira



Muitas fugiam ao me ver
Carolina Maria de Jesus

Muitas fugiam ao me ver
Pensando que eu não percebia
Outras pediam pra ler
Os versos que eu escrevia
Era papel que eu catava
Para custear o meu viver
E no lixo eu encontrava livros para ler
Quantas coisas eu quiz fazer
Fui tolhida pelo preconceito
Se eu extinguir quero renascer
Num país que predomina o preto
Adeus! Adeus, eu vou morrer!
E deixo esses versos ao meu país
Se é que temos o direito de renascer
Quero um lugar, onde o preto é feliz.
Carolina Maria de Jesus, em Antologia
pessoal. (Organização José Carlos Sebe Bom
Meihy). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996



Dá-me as rosas

Carolina Maria de Jesus

No campo em que eu repousar
Solitária e tenebrosa
Eu vos peço para adornar
O meu jazigo com as rosas
As flores são formosas
Aos olhos de um poeta
Dentre todas são as rosas
A minha flor predileta
Se a afeiçoares aos versos inocentes
Que deixo escritos aqui
E quiseres ofertar-me um presente
Dá-me as rosas que pedi.
Agradeço-lhe com fervor
Desde já o meu obrigado
Se me lewares esta flor
No dia dos finados.
Carolina Maria de Jesus, Antologia pessoal

O eco da vida-liberdade.
(In: Poemas de recordação e outros movimentos,
3.ed., p. 24-25)

Em memória de Beatriz Nascimento

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

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

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

*A noite não adormecerá
jamais nos olhos das sêmeas
pois do nosso sangue-mulher
de nosso líquido lembradiço
em cada gota que jorra
um fio invisível e tônico
pacientemente cose a rede.*

– Conceição Evaristo, em *Cadernos Negros*,
vol. 19.



Vozes-Mulheres

Conceição Evaristo

*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.*

(In: *Poemas de recordação e outros movimentos*,
3.ed., p. 24-25)

Preta da Quebrada
Flora Matos

Se você não liga, não entendeu nada
Vou resolver o problema dessa mina machucada
Se você não liga, não entendeu nada
Vou resolver o problema dela essa madrugada
Se você não liga, não entendeu nada
Vou resolver o problema dessa mina machucada
Se você não liga, não entendeu nada
Vou resolver o problema dela essa madrugada
Vou dar um doce pra ela, trouxe uma cocada
Pra ela comer sempre que se lembrar desse cara
Trouxe um colar pra ela, um colar de prata
Pra ela lembra de mim toda vez que for na balada
Julgue o livro pela capa, eu sei que ela é mó gata
Mas sinto em dizer que isso não significa nada
Não fica em casa parada, olha pra sua cara
Hora de lembrar que só o seu amor próprio sara
Se ele deu mancada, dá uma segurada
Ninguém merece ser tirada de otária
Meu sentimento fala, conversa com a alma
E a minha mente conclui que eu mereço ser
respeitada
Sou uma mulher de garra, preta de quebrada
E o conforto que eu tenho é o meu dinheiro que paga
E seja na favela ou nos prédio eu tô em casa
Faço rap bem feito que é pra não me faltar nada
Eu vou ficar milionária, milionária
Sem nunca depender de um homem pra ter minhas
parada
Faço minha caminhada
Sou um exemplo vivo de mulher que não se cala
Mano, se você não liga, não entendeu nada
Vou resolver o problema dessa mina machucada
Se você não liga, não entendeu nada
Vou resolver o problema dela essa madrugada
Mano, se você não liga, não entendeu nada
Vou resolver o problema dessa mina machucada
Se você não liga, não entendeu nada
Vou resolver o problema dela essa madrugada
Saber como nos posicionar internamente
Pra que qualidades naturais brotem
Sem a gente precisar entrar em acordo
Sem a gente dizer assim: Cê vai me amar por 30, 20,
40, 50 anos?
Certamente a pessoa vai te amar, pra sempre
Mas talvez não da forma como a gente gostaria
Não no esquema em que a gente gostaria
As coisas vão mudando
As faces do amor podem mudar
Mas a gente não sabe, a gente não sabe se
relacionar
Com a realidade nessa perspectiva, né? Da liberdade
Isso é convite pra ser adulto
Se você não liga, não entendeu nada
Vou resolver o problema dessa mina machucada
Se você não liga, não entendeu nada
Vou resolver o problema dela essa madrugada
Mano, se você não liga, não entendeu nada
Vou resolver o problema dessa mina machucada

Se você não liga
Nós não vamos mais controlar a vida pra nós sermos
felizes
Nós vamos nos responsabilizar pela nossa felicidade de
forma autônoma
Nos conhecendo e como seres maduros, adultos a
gente vai dar liberdade para as pessoas serem o que
elas são e o que elas podem ser
Isso é amor

Pixaim Elétrico

Cristiane Sobral

*Naquele dia
meu pixaim elétrico gritava alto
provocava sem alisar ninguém
meu cabelo estava cheio de si*

*Naquele dia
preparei a carapinha para enfrentar
a monotonia da paisagem da estrada
soltei os grampos e segui
de cara pro vento, bem desafortada
sem esconder volumes nem negar raízes*

*Pura filosofia
meu cabelo escuro, crespo, alto e grave
quase um caso de polícia
em meio à pasmeira da cidade
incomodou identidades e pariu novas
cabeças*

*Abaixo a demagogia
soltei as amarras e recusei qualquer
relaxante
assumi as minhas raízes
ainda que brincasse com alguns matizes
confrontando o meu pixaim elétrico
com as cores pálidas do dia.*

Pixaim, elétrico!



Não vou mais lavar os pratos*Cristiane Sobral*

*Não vou mais lavar os pratos.
Nem vou limpar a poeira dos móveis.
Sinto muito. Comecei a ler. Abri outro dia
um livro
e uma semana depois decidi.
Não levo mais o lixo para a lixeira. Nem
arrumo
a bagunça das folhas que caem no quintal.
Sinto muito.
Depois de ler percebi
a estética dos pratos, a estética dos traços,
a ética,*

*A estática.
Olho minhas mãos quando mudam a
página
dos livros, mãos bem mais macias que
antes
e sinto que posso começar a ser a todo
instante.
Sinto.*

*Qualquer coisa.
Não vou mais lavar. Nem levar. Seus
tapetes
para lavar a seco. Tenho os olhos rasos
d'água.
Sinto muito. Agora que comecei a ler quero
entender.
O porquê, por quê? e o porquê.
Existem coisas. Eu li, e li, e li. Eu até sorri.
E deixei o feijão queimar...
Olha que feijão sempre demora para ficar
pronto.
Considere que os tempos são outros...*

*Ah,
esqueci de dizer. Não vou mais.
Resolvi ficar um tempo comigo.
Resolvi ler sobre o que se passa conosco.
Você nem me espere. Você nem me
chame. Não vou.
De tudo o que jamais li, de tudo o que
jamais entendi,*

*você foi o que passou
Passou do limite, passou da medida,
passou do alfabeto.*

*Desalfabetizou.
Não vou mais lavar as coisas
e encobrir a verdadeira sujeira.*

*Nem limpar a poeira
e espalhar o pó daqui para lá e de lá pra cá.
Desinfetarei minhas mãos e não tocarei suas
partes móveis.*

*Não tocarei no álcool.
Depois de tantos anos alfabetizada, aprendi a
ler.*

*Depois de tanto tempo juntos, aprendi a
separar
meu tênis do seu sapato,
minha gaveta das suas gravatas,
meu perfume do seu cheiro.
Minha tela da sua moldura.
Sendo assim, não lavo mais nada, e olho a
sujeira*

*no fundo do copo.
Sempre chega o momento
de sacudir,
de investir,
de traduzir.*

*Não lavo mais pratos.
Li a assinatura da minha lei áurea
escrita em negro maiúsculo,
em letras tamanho 18, espaço duplo.*

*Aboli.
Não lavo mais os pratos
Quero travessas de prata,
Cozinha de luxo,
e jóias de ouro. Legítimas.
Está decretada a lei áurea.*

*(Cadernos negros 23: poemas afro-
brasileiros, 2000).*



Aviso da Lua Que Menstrua

Elisa Lucinda

Moço, cuidado com ela!
 Há que se ter cautela com esta gente que menstrua...
 Imagine uma cachoeira às avessas:
 Cada ato que faz, o corpo confessa.
 Cuidado, moço
 Às vezes parece erva, parece hera
 Cuidado com essa gente que gera
 Essa gente que se metamorfoseia
 Metade legível, metade sereia.
 Barriga cresce, explode humanidades
 E ainda volta pro lugar que é o mesmo lugar
 Mas é outro lugar, aí é que está:
 Cada palavra dita, antes de dizer, homem, reflita..
 Sua boca maldita não sabe que cada palavra é ingrediente
 Que vai cair no mesmo planeta panela.
 Cuidado com cada letra que manda pra ela!
 Tá acostumada a viver por dentro,
 Transforma fato em elemento
 A tudo refoga, ferve, frita
 Ainda sangra tudo no próximo mês.
 Cuidado moço, quando cê pensa que escapou
 É que chegou a sua vez!
 Porque sou muito sua amiga
 É que tô falando na "vera"
 Conheço cada uma, além de ser uma delas.
 Você que saiu da fresta dela
 Delicada força quando voltar a ela.
 Não vá sem ser convidado
 Ou sem os devidos cortejos..
 Às vezes pela ponte de um beijo
 Já se alcança a "cidade secreta"
 A atlântida perdida.
 Outras vezes várias metidas e mais se

afasta dela.
 Cuidado, moço, por você ter uma cobra entre as pernas
 Cai na condição de ser displicente
 Diante da própria serpente
 Ela é uma cobra de avental
 Não despreze a meditação doméstica
 É da poeira do cotidiano
 Que a mulher extrai filosofando
 Cozinhando, costurando e você chega com mão no bolso
 Julgando a arte do almoço: eca!...
 Você que não sabe onde está sua cueca?
 Ah, meu cão desejado
 Tão preocupado em rosnar, ladrar e latir
 Então esquece de morder devagar
 Esquece de saber curtir, dividir.
 E aí quando quer agredir
 Chama de vaca e galinha.
 São duas dignas vizinhas do mundo daqui!
 O que você tem pra falar de vaca?
 O que você tem eu vou dizer e não se queixe:
 Vaca é sua mãe. de leite.
 Vaca e galinha...
 Ora, não ofende. enaltece, elogia:
 Comparando rainha com rainha
 Óvulo, ovo e leite
 Pensando que está agredindo
 Que tá falando palavrão imundo.
 Tá, não, homem.
 Tá citando o princípio do mundo!



ANEXOS

Anexo A – Tirinhas da Atividade Mães Solo



Fonte: Google Imagens, 2022²⁰.

²⁰ Disponível no perfil do instagram: a_maesolo. Acesso em: 28 jul. 2022.

Anexo B – Charges da Atividade Mães Solo



Fonte:Jornal ND, 2022²¹.



Fonte: Google Imagens, 2022²².

²¹ Disponível em: <https://ndmais.com.br/opiniaio/charges/feliz-dia-das-maes/>. Acesso em: 30 jul. 2022.

²² Disponível em: <https://brasil.babycenter.com/>. Acesso em: 30 jul. 2022.

Anexo C – Cordel Carolina Maria de Jesus



Carolina Maria de Jesus

Essa é uma escritora
Quem já foi ignorada
E durante a sua vida
Foi também muito explorada
Mas por muitos hoje em dia
É com honras adorada.

Sua história verdadeira
Começou em Sacramento
Na rural comunidade
Foi de Minas um rebento
Era o ano de catorze
Ainda mil e novecentos.

Pouco tempo se passava
Desde o fim da escravidão
E, E portanto, o que existia
Era dor da servidão
O racismo dominava
Espalhando humilhação.

Sua mãe era solteira
Pela igreja excomungada
Pois o homem era casado
E findou abandonada
Com a filha pra criar
E por muitos execrada.

No ano de trinta e sete
Carolina então mudou
Para a capital, São Paulo
Onde muito batalhou
Construiu o seu barraco
E ali se instalou.

Na favela Canindé
Sua vida foi sofrida
A maior luta diária
Era a busca por comida
Uma vida esfomeada
Sempre muito deprimida.

Carolina ainda tinha
Três filhos para cuidar
Todos de pais diferentes
Pois jamais quis se casar
Só pensava em liberdade
Pra fazer o seu desejar.

O que mais ela gostava
Era ler, era escrever
Sendo maior passatempo
E registro do viver
Nas palavras mergulhava
Para assim sobreviver.

Como era catadora
Pelos lixos encontrava
O papel e o caderno
Que por fim utilizava
Como famoso Diário
Onde tudo registrava.

Tudo o que assucedida
Na favela onde vivia
Carolina prontamente
Em relatos escrevia
Irritando os seus vizinhos
E causando agonia.

Nem por isso ela parava
Precisava escrever
E sonhava com sucesso
Com dinheiro pra comer
Pois a vida da favela
Ela não queria ter.

Não está o dia por acaso
Um jornalista apareceu
Na favela onde morava
Carolina e filhos seus
Ele ouviu a confusão
E a escritura conheceu.

No momento, Carolina
Com a escrita ameaçava
“ Vou botar no meu diário”
A Carolina assim gritava
O jornalista interessado
Fui saber o que rolava.

Então soube dos cadernos
Que Carolina escrevia
Ficou muito impressionado
Com o valor que ali
continha
E depois de muita espera
O seu livro aparecia.

Foi o Quarto de despejo
O primeiro publicado
Um sucesso monstruoso
Então vendido e aclamado
Carolina fez dinheiro
Com livro elogiado.

Sua obra importante
Pela vil realidade
Que ali estava exposta
Tal ferida da cidade
A favela e a pobreza
De Carolina a verdade

Por causa do sucesso
Do dinheiro que ganhou
Carolina finalmente
Da favela se mudou
Numa casa de tijolos
Com seus filhos habitou.

O problema, no entanto,
Era grande exploração
Carolina se sentia
Como se fosse na prisão
Pois bem mais ela queria
Enfrentando impedição.

No momento, Carolina
Com a escrita ameaçava
“ Vou botar no meu diário”
A Carolina assim gritava
O jornalista interessado
Fui saber o que rolava.

Então soube dos cadernos
Que Carolina escrevia
Ficou muito impressionado
Com o valor que ali continha
E depois de muita espera
O seu livro aparecia.

Foi o Quarto de despejo
O primeiro publicado
Um sucesso monstruoso
Então vendido e aclamado
Carolina fez dinheiro
Com livro elogiado.

Sua obra importante
Pela vil realidade
Que ali estava exposta
Tal ferida da cidade
A favela e a pobreza
De Carolina a verdade

Por causa do sucesso
Do dinheiro que ganhou
Carolina finalmente
Da favela se mudou
Numa casa de tijolos
Com seus filhos habitou.

O problema, no entanto,
Era grande exploração
Carolina se sentia
Como se fosse na prisão
Pois bem mais ela queria
Enfrentando impedição.

Desejava até cantar
Mais um livro ela escreveu:
Casa de alvenaria
Cheio de relatos seus
Sobre a vida que mudava
E o que mais lhe aconteceu.

Mas aí já não gostaram
Por Imensa hipocrisia
Pois Carolina contava
Os males da burguesia
E o amargo esquecimento
Logo mais se chegaria.

Carolina até tentou
Publicou material
No ano de sessenta e três
Mais dois livros afinal
Mas estava ignorada
Novamente marginal.

E de novo catadora
Acabou o sofrimento
Só depois de sua morte
Teve o reconhecimento
Com diário de Bitita
Grandioso documento.

Recomendo que pesquise
Muito mais desse escritora
Que era mãe, era poeta
Era forte inspiração
E ainda é um artista
Com talento de cantora.

Por racismo e elitismo
Pouco dela hoje se fala
Mas tamanho preconceito
Seu legado jamais cala
É por isso que eu lembro
E meu grito não entala.

Carolina um tesouro
Para o povo brasileiro
É orgulho pras mulheres
Para o povo negro inteiro
Referência como exemplo
de valor testamentário.

Muito mais a publicado
Sobre a vida da escritora
Os seus livros de poemas
De provérbios pensadora
Abra o seu conhecimento
Que ela é merecedora.

E por fim com muito orgulho
O cordel já vou fechando
Com sinceridade espero
Que termine interessando
Se você não conhecia
O que estive aqui contando.

Carolina eternamente
Um imenso inspiração
Uma força grandiosa
E também validação
A mulher negra escritora
Que despeja o coração.

Jarid Arraes



Anexo D – Música *Carolina Maria de Jesus*

Carolina Maria de Jesus

Wanderson Lemos / Marcelo Amaro

Carolina Maria de Jesus
 Não se rendeu ao calvário nem à cruz
 Carolina cambinda fez um tour
 Sacramento e Estação da Luz
 Fez quitute, angu e até cuscuz
 Preta velha com um brilho que reluz
 Benedito ao Sócrates comparou
 Na verdade foi sábia e griô



Quarto de despejo, quarto de sonhar
 Quarto de esperança, quarto de amar
 Santa Efigênia, Paulicéia e Brás P
 eregrina caminhando entre Guerra e paz
 Quarto de despejo, quarto de sonhar
 Quarto de esperança, quarto de amar
 Carolina que a opressão nunca aceitou
 Escreveu e nunca se calou

Carolina plantou uma semente
 A semente danou a germinar
 Conceições, Marcelinas, Djamilas
 Marieles, mulheres a lutar
 Carolina é luz de sol nascente
 Refletindo no espelho do mar
 Ganhando o céu azul nessa corrente
 Peço licença pra poder entrar

Quarto de despejo, quarto de sonhar
 Quarto de esperança, quarto de amar
 Santa Efigênia, Paulicéia e Brás
 Peregrina caminhando entre Guerra e paz
 Quarto de despejo, quarto de sonhar
 Quarto de esperança, quarto de amar
 Carolina que a opressão nunca aceitou
 Escreveu e nunca se calou



Anexo E – Texto do Momento de Expansão



Maio de 1962

Pois é, Carolina, as misérias dos pobres do mundo inteiro se parece em como irmãs. Todos leem em você por curiosidade, já eu jamais a lerei; tudo o que você escreveu, eu conheço, e tanto é assim que as outras pessoas, por mais em indiferentes que sejam, ficam impressionadas com suas palavras. Faz uma semana que comecei estas linhas, meus filhos se agitam tanto que não tenho muito tempo para deixar no papel turbilhão de pensamentos que passa pela minha cabeça. Estou indignada. Um jovem da minha terra me contou coisas sobre a sua vida na casa onde trabalho que jurei verificar. Ganhar um dinheiro e já posso fazer um balanço: sou faxineira cinco dias, meus empregados estão incomodados por que claramente não show uma recém-chegada; falo de Champs-Élysées, Touraine Ou da igreja Notre-Dame de la Garde com muita naturalidade. Eles não podem, sem mais nem menos, me chamar de Marie ou Julie. Aliás, nem estão preocupados com isso: não me chamam de nome nenhum.

15 dias se passam e ninguém me perguntou como eu me chamava nem pediu a minha carteira de identidade, em crível!

Duas jovens moram lá, a mais velha está coçando as aulas preparatórias¹ para as *grandes école* de exatas, A outra estúdio para o *baccalauréat*². A mais velha me ignora — está entupida de equações. Ela diz um preguiçoso “bom dia, senhora “. Eu pergunto onde devo guardar seus sutiãs. Ela nem me responde.

A segunda dias do mesmo jeito “Bom dia”, “Boa noite”, “Até mais”, porém ganhou meu respeito: no seu quarto, não havia bituca de cigarro, mas tirei de sua gaveta 10 Cabinho de maçãs devidamente devorados. Eu havia revisar uma lição mas discando com muita desenvoltura o talo da fruta; depois das imagens simpatizei com ela, apesar de ser arrogância de controladora. Há também um adorável garoto, de cabelos ruivos, simples e gentil. Entre nós dois, o papo é fácil.

A patroa, cuja idade rebola com a minha entrincheirou-se Atrás de uma fachada ridículo de dignidade e rigidez. Às vezes ela esquece e vira uma pessoa sorridente; entretanto, isso dura pouco. Sou a empregada. A patroa sol da depressão “Bom dia”. Eu, quando chego, digo: “O dia está lindo, né? “.

Já o patrão, eu encontro ao chegar, quando ele está saindo para trabalhar na sua clínica para gente nervosa. Na verdade, foi ele que me contratou. Ele é muito alto. Por sinal, todos são altos naquela casa. Trata-se de alguém ponderado, de gestos calculados; tem olhos azuis estão cheios de bondade que não consigo imaginá-lo fazendo algo ruim. A senhora é versátil, eu acho, mas todas as mulheres são assim.

Françoise Ega
Cartas a uma negra

¹ Curso de alunos de alto rendimento que seleciona estudantes para as faculdades de elite na França, as *grandes écoles*. [Esta e as demais notas são dos tradutores].

² Exame equivalente ao vestibular brasileiro.