

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

DISSERTAÇÃO

**O PROTAGONISMO NEGRO NOS CORDÉIS DE JARID ARRAES: UMA
PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA A EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS.**

DIOGO COUTINHO SANTANA

SEROPÉDICA, RJ

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

**O PROTAGONISMO NEGRO NOS CORDÉIS DE JARID ARRAES:
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.**

DIOGO COUTINHO SANTANA

Sob a orientação do Prof. Dr.

Mário César Newman de Queiroz

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**, no curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

SEROPÉDICA, RJ

2021

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

E231p Santana, Diogo Coutinho, 1989-
O protagonismo negro nos cordéis de Jarid Arraes:
uma proposta de letramento literário para a educação
de jovens e adultos / Diogo Coutinho Santana. -
Seropédica, 2021.
103 f.: il.

Orientador: Mario César Newman de Queiroz.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Mestrado profissional em Letras,
2021.

1. Letramento literário. 2. Literatura negra. 3.
Literatura de cordel. 4. Jarid Arraes. 5. Educação de
jovens e adultos. I. Queiroz, Mario César Newman de,
1963-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. Mestrado profissional em Letras III.
Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

DIOGO COUTINHO SANTANA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**, no Curso de Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 01/10/2021

Prof. Dr. Mário César Newman de Queiroz - UFRRJ (Orientador)

Prof.^a Dr.^a Anabelle Loivos Considera - UFRJ (Membro externo)

Prof.^a Dr.^a Rivia Silveira Fonseca - UFRRJ (Membro interno)



Emitido em 2021

TERMO Nº 1157/2021 - PROFLET (12.28.01.00.00.78)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 29/10/2021 16:37)

MARIO CÉSAR NEWMAN DE QUEIROZ

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

Dept.LCS (12.28.01.00.00.00.87)

Matrícula: 304662

(Assinado digitalmente em 29/10/2021 15:55)

RIVIA SILVEIRA FONSECA

CHEFE DE DEPARTAMENTO - TITULAR

Dept.LCS (12.28.01.00.00.00.87)

Matrícula: 1309144

(Assinado digitalmente em 30/10/2021 20:31)

ANABELLE LOIVOS CONSIDERA

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 029.745.537-02

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sigac.ufrr.br/documentos/> informando seu número:
1157, ano: **2021**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **29/10/2021** e o código de verificação: **672987c68a**

DEDICATÓRIA

Para as mulheres que vieram antes de mim e me constituíram como pessoa: minhas avós, Maria Justina dos Santos (in memorian) e Sidney de Moraes Coutinho (in memorian), e minha mãe, Tania Maria de Moraes Coutinho Santana.

Para as mulheres que vieram a partir de mim e me trazem a esperança de um futuro promissor: minhas filhas, Lara Leal Coutinho e Luísa Leal Coutinho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me dado condições de chegar até aqui e por ser meu refúgio nos momentos difíceis. Tudo é dEle, por Ele e para Ele.

Aos meus pais, Manoel Santana e Tania Coutinho, meus lugares seguros, meu suporte, meu norte, os responsáveis pelo que sou e pelo que tenho, por acreditarem em mim e incentivarem cada passo que decido dar.

Às minhas filhas, Lara e Luísa, por, mesmo sem perceberem, me darem motivos para continuar e ser um homem cada vez melhor. Elas são meu tudo.

Aos meus irmãos, Vanessa Coutinho e Gabriel Coutinho, por segurarem a minha mão e vibrarem por cada conquista minha, sempre me motivando a ir além.

À minha amiga, Leandra Frazão, por acompanhar cada parte desse processo de escrita, por passar comigo pelas crises de ansiedade e inseguranças, por enxergar em mim o meu melhor e me estimular a ir adiante. Ela foi um farol.

Às minhas amigas, Marlene Oliveira e Renata Carvalho, por acreditarem em mim, quando nem eu mesmo acreditei, por terem sido ouvidos e palavras, sempre me encorajando, e por terem sido parceria nessa jornada.

À minha amiga, Naira Sant'Anna, a irmã que a vida me deu, por compartilhar a vida comigo e por estar junto em todos os momentos. Não seria diferente agora.

Às minhas amigas, Camila Sladek, Giselle Rodrigues, Isabella Correa e Priscila Alves, meu cordão de cinco dobras, pelo apoio constante, incentivo e ajuda.

Às minhas amigas, Sabrina de Oliveira e Patrícia Rezende, por terem me ajudado em horas tão difíceis, pelo apoio irrestrito e por compartilharem comigo as crises e as risadas. Elas foram essenciais para que isso desse certo.

Às minhas amigas, Cristiane Santos, Mariana Freitas e Suelen Anversa, por terem sido presentes que recebi no mestrado e por terem caminhado comigo, transformando tudo em algo mais leve, bonito e alegre.

À minha amiga, Fernanda Soton, que acreditou em mim e sempre me encorajou a nunca desistir dos meus objetivos, que me chamava de “mestre” antes mesmo de eu começar o mestrado.

Ao meu amigo, Alexandre Fontes, por ter me presenteado com o livro que norteou essa pesquisa e por me impulsionar através de suas palavras.

Ao meu orientador, Mario César Newman de Queiroz, por ter partilhado seu conhecimento comigo. Seu apoio e sua orientação foram essenciais para o trabalho, e eu levarei por toda vida profissional e acadêmica.

Às professoras Anabelle Loivos e Rivia Fonseca, por participarem das bancas de qualificação e defesa e, sobretudo, pela análise precisa deste trabalho e pelas preciosas contribuições, que foram extremamente úteis para o aperfeiçoamento da pesquisa.

A todos e todas que oraram e torceram para o sucesso dessa pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001

EPÍGRAFE

Ora, na medida em que nós negros estamos na lata de lixo da sociedade brasileira, pois assim o determina a lógica da dominação, caberia uma indagação via psicanálise: por que o negro é isso que a lógica da dominação tenta domesticar? E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa. (GONZALEZ, 1984, p. 225)

RESUMO

SANTANA, Diogo Coutinho. **O protagonismo negro nos cordéis de Jarid Arraes: uma proposta de letramento literário para a educação de jovens e adultos**. 2021. 103p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

A literatura brasileira, de modo geral, sempre apresentou a figura do negro de forma marginalizada e estereotipada, negando a ele a posição de protagonista de suas próprias narrativas. Dessa forma, este trabalho de pesquisa surge da necessidade de visibilização do negro como sujeito do discurso e de sua identidade, não apenas como objeto de observação. Além do mais, propõe uma intervenção didática com vistas a promover a inserção do aluno no espaço literário por meio de textos que estejam próximos de sua realidade. Sendo assim, a literatura de cordel afigura-se como o texto literário capaz de fazer uma ponte entre o aluno e a literatura, perpassando por questões inerentes ao grupo de educandos pesquisado, que é constituído, em sua maioria, por alunos negros, periféricos e socialmente vistos como marginalizados, principalmente quando se trata do público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é o público-alvo desta pesquisa. Para tanto, o livro *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*, de Jarid Arraes, norteará este trabalho. Tal obra permite que o aluno tenha contato com um texto escrito por uma mulher negra e que dá protagonismo a importantes personalidades negras da História do Brasil, das artes e da literatura. Tendo em vista o contexto patriarcal e estruturalmente racista no qual estamos inseridos, é premente pensar em propostas de ensino que retirem o negro do lugar de invisibilidade, que dão voz aos que estavam relegados ao esquecimento e sofrem até hoje com o apagamento de sua cultura. Promover um letramento literário a partir dessa perspectiva étnico-racial, utilizando um texto popular e regional, com uma linguagem acessível e uma estrutura lúdica, fazendo o aluno se reconhecer e se sentir representado naquela literatura e permitindo aos demais alunos entenderem a importância do deslocamento do protagonismo nos textos literários, surgem como objetivos essenciais para a realização da pesquisa.

Palavras-chave: Ensino de literatura, negro na literatura, literatura de cordel, Educação de Jovens e Adultos, letramento literário.

ABSTRACT

SANTANA, Diogo Coutinho. **Black protagonism in Jarid Arraes' cordéis: a proposal of literary literacy for the education of young people and adults.** 2021. 103p. Dissertation (Professional Master's in Letters). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

Brazilian literature, in general, has always presented the figure of The Black in a marginalized and stereotyped way, denying black people the protagonist position of their own narratives. Thus, this research paper arises from the need to see the black man not only as an object of observation but also as the subject of discourse and his identity. Furthermore, it proposes a didactic intervention with the aim of promoting the student's insertion in the literary space through texts that are close to his reality. For this reason, Cordel literature seems to be the literary text able to bridge the gap between the student and literature, going through issues inherent to the researched group of students, which is mostly made up of black students, the ones from the ghetto and socially seen as marginalized students, especially when it comes to the audience of Youth and Adult Education (EJA), which is the target audience of this research. For this purpose, the book called *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*, by Jarid Arraes, will guide this research. This work allows the student to have contact with a text written by a black woman who spotlights the importance of black personalities from the History of Brazil, arts and literature. Considering the patriarchal and racist context in which we live in, it is urgent to think about teaching proposals that remove The Black from his invisibility place, giving voice to those who were relegated to oblivion and suffer the deletion of his culture until today. Promoting literary literacy from this ethnic-racial perspective, using a regional and popular text with an accessible language and a playful structure, making students recognize themselves and feel represented in that literature and allowing other students to understand the importance of changing what has always been the spotlight in literary texts emerge as essential goals of this research paper.

Keywords: Literature teaching, black in literature, Cordel literature, Youth and Adult Education, literary literacy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA.....	15
2.1 ROMPENDO AS FRONTEIRAS DA LITERATURA	15
2.2 O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA: ESTRATÉGIAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO	22
3 UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A PRESENÇA DO NEGRO NA LITERATURA: RETERRITORIALIZANDO ESTE LUGAR	28
3.1 INICIANDO O DIÁLOGO	28
3.2 UM BREVE HISTÓRICO: SITUANDO O NEGRO NA LITERATURA	29
3.3 O DESLOCAMENTO DO LUGAR DO NEGRO: A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM UMA LITERATURA DE RESISTÊNCIA	35
3.4 A INSERÇÃO DA LITERATURA NEGRA NO AMBIENTE ESCOLAR	43
4 A LITERATURA DE CORDEL COMO INSTRUMENTO DE RESISTÊNCIA E INSERÇÃO NO ESPAÇO LITERÁRIO	48
4.1 CONVERSA PRELIMINAR	48
4.2 CONTEXTUALIZANDO HISTORICAMENTE A LITERATURA DE CORDEL	49
4.3 JARID ARRAES E OS CORDÉIS DAS HEROÍNAS NEGRAS BRASILEIRAS	55
4.4 O CORDEL E A LITERATURA NEGRA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	61
5 PARTINDO DA TEORIA PARA A PRÁTICA	66
5.1 A PESQUISA	66
5.2 METODOLOGIA	67
5.3 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	69
5.4 O TRABALHO EM SALA DE AULA	71
6 ESTRATÉGIAS PARA A SISTEMATIZAÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO	79
6.1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	79

6.2 PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM <i>HEROÍNAS NEGRAS</i> <i>BRASILEIRAS EM 15 CORDÉIS</i>	85
6.2.1 Motivação	85
6.2.2 Introdução	87
6.2.3 Leitura	89
6.2.4 Interpretação	90
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98

1. INTRODUÇÃO

O negro na história da literatura brasileira, em sua maioria, era representado como um indivíduo objetificado, sexualizado e, muitas vezes, marginalizado, exercendo uma posição de subalternidade, tendo suas contribuições para a formação da cultura e identidade nacionais desconsideradas, tanto na era colonial quanto na era nacional. Partindo dessa perspectiva e levando em conta a ausência de um eu enunciador negro nessa literatura hegemonicamente branca, é imperativo que os jovens sejam apresentados a textos literários que façam esse movimento de reapropriação da história e cultura negras.

Segundo dados do último IBGE (2010), 65% da população de Queimados – cidade da Região Metropolitana do Rio de Janeiro – é preta ou parda, e isso está refletido em nossas salas de aula. Dessa forma, a maioria dos alunos sendo negra, urge a preocupação em impregnar de representatividade o que eles entendem por texto literário, estimular o interesse por tais textos a partir de uma desconstrução do que se tem como literatura canônica e trabalhar a implementação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira.

Nesse processo de aproximação do aluno à literatura, os cordéis da autora brasileira Jarid Arraes afiguram-se como grandes aliados. Desde 2012, Jarid tem se dedicado a desvendar a trajetória das mulheres negras que fizeram a História do Brasil e fazer com que suas vozes sejam ouvidas. A literatura de cordel, sendo uma linguagem poética tipicamente brasileira, traz em si uma carga de significados que permitem ao aluno reconhecer-se nesse texto. Para muito além das questões regionais, o cordel possui uma linguagem de fácil compreensão, utiliza a sonoridade e é construído a partir da vivência do autor. No que se refere aos textos de Jarid Arraes, isso não é diferente. Como mulher negra, seus textos tratam dessa temática com muita propriedade e cumprem o propósito de, como afirmam Deleuze e Guattari, “reapropriar territórios culturais perdidos” (In: *Kafka: por um Literatura Menor*)

Compreendendo a necessidade de reverter o sujeito da narração no ensino da literatura, através de obras que expressam a valorização da cultura negra numa perspectiva de resistência, afirmação e busca por visibilidade, e visando a atender as demandas do município já explicitadas anteriormente, o projeto de pesquisa com turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) do segundo segmento do ensino fundamental tem por

objetivo trabalhar os cordéis de Jarid Arraes que tratam sobre as heroínas negras, fazendo uma associação com outras personalidades que são representativas para esses alunos, a partir de um trabalho de leitura e compreensão, tendo no percurso oficinas de xilogravuras e culminando com a produção de cordéis pelos discentes. No processo, serão tratadas questões relevantes a respeito da estrutura do cordel, fazendo uma relação direta com a realidade da comunidade em que o aluno está inserido.

Este trabalho surge como uma tentativa de preencher os vazios da escrita literária para esses alunos que só têm acesso, na escola, à literatura canônica, que é de demasiada importância, mas, reconhecendo a função da literatura na formação crítica e identitária do leitor, é imprescindível que este seja apresentado à outras representações literárias, principalmente as que estão inteiramente ligadas ao que o constitui como indivíduo: sua raça, suas origens, sua ancestralidade, sua vivência. Ademais, quando o aluno se reconhece no que está lendo e se sente representado, é despertado um maior interesse, uma curiosidade, e isso permite um contato mais aprofundado com a literatura, que tem se constituído como grande entrave no ensino de língua portuguesa nas escolas.

Por fim, vale ressaltar que a pesquisa surge também como uma ferramenta de combate ao *racismo estrutural* que sempre esteve presente na literatura e também faz parte do contexto de sala de aula. Entende-se por racismo estrutural o que Silvio Almeida define como sendo um racismo decorrente da estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo um desarranjo institucional e nem uma patologia social (2020, p. 50). Nesse sentido, Almeida ainda sinaliza 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 (2020, p. 51).

Tendo em vista esse racismo como estrutura, que perpassa também pela literatura nacional e afeta nossos alunos, é imperativo o papel do professor nesse processo de desconstrução. Conforme afirma Kabengele Munanga, “apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima.” (2005, p. 17)

2. A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

2.1. ROMPENDO AS FRONTEIRAS DA LITERATURA

Quando afirma que “é preciso ir além” (2009, p. 32), Todorov indica o caminho que deve ser seguido no ensino de literatura. É necessário transpor a ideia de ensinar literatura como algo mecânico e automatizado, uma mera transmissão de conceitos e leitura de textos clássicos. Nesse sentido, Todorov ratifica que

Em sua aula, na maior parte do tempo, o professor de literatura não pode se resumir a ensinar, como lhe pedem as instruções oficiais, os gêneros e os registros, as modalidades de significação e os efeitos de argumentação, a metáfora e a metonímia, a focalização interna e externa etc. Ele estuda também as obras. (TODOROV, 2009, p. 28-29)

Para além de apresentar o texto literário, é importante que o professor entenda a literatura como “capaz de conduzir ao conhecimento de um objeto exterior, em vez de buscar os arcanos da disciplina.” (TODOROV, 2009, p. 30). Desse modo, precisamos repensar a forma como acontecem as aulas de literatura e as preocupações pertinentes ao processo de formação do leitor literário, que, indispensavelmente, mais que se apropriar de obras consagradas, precisa estar aberto para uma leitura crítica do mundo. Partindo desse princípio, faz-se necessário colocar em questão quais textos estão sendo apresentados a esses alunos e o quanto de pertencimento e reconhecimento eles oferecem, questionando, assim, os objetivos a serem alcançados.

Pensando a partir dessas perspectivas, esta pesquisa traz à tona a discussão a respeito do ensino de literatura como fruição, mas também como instrumento de crítica social e representatividade, numa tentativa de deslocar o lugar de protagonismo e os critérios que determinam o que é ou não literatura. Tzvetan Todorov sintetiza essa ideia e traça os horizontes fundamentais na formação do leitor literário, quando afirma que

É preciso também que nos questionemos sobre a finalidade última das obras que julgamos dignas de serem estudadas. Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. O conhecimento de literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um.

(TODOROV, 2009, p. 32-33)

Essa ideia vai ao encontro do que Antonio Candido afirma em seu *O direito à literatura*, quando diz que “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza” (2011, p. 186). Pensando assim, reforça-se a noção de literatura como problematizadora e a necessidade de um texto literário próximo à realidade na qual o aluno está inserido.

Em se tratando da formação do leitor literário, é imperativo que tenhamos em mente que, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos rever a forma como ela é trabalhada nas escolas. Como afirma Rildo Cosson, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor (2020, p. 17). Por esse motivo, não podemos encarar tal processo de maneira estanque, engessada, como uma mera exibição de períodos, obras, autores e características. Cosson expõe a importância de entender a experiência literária como algo fundamental no processo ensino-aprendizagem e de conceder ao ensino de literatura o seu devido valor, quando declara o seguinte:

A literatura permite que se diga o que não sabemos expressar e nos fala de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos. É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. (COSSON, 2020, p. 17)

De fato, não podemos conceber tal experiência sem levar em consideração o poder transformador que o texto literário possui e a capacidade de transformar por meio da inserção no mundo das palavras. Entretanto, precisamos nos desvencilhar da ideia obsoleta de como ensinar literatura que ainda impera no ambiente escolar. Não se pode ensinar a literatura pela literatura, apenas para cumprir uma carga horária estipulada por uma grade curricular. Cosson combate veementemente essa maneira de encarar a literatura e garante que ela não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Além disso, segundo ele, falta uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono

do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige (2020, p. 23).

Sendo assim, há de se perceber que é um desafio escolarizar a literatura sem descaracterizá-la, sem transformá-la num simulacro de si mesma, como bem nos alerta Rildo Cosson, que mais nega do que confirma seu poder de humanização (2020, p. 23). Entretanto, devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. Portanto, esse desafio precisa ser encarado e é nosso o papel de desmitificar esse processo.

Todorov caracteriza o ensino de literatura como sendo o aprendizado de dogmas que não têm relação com o restante do mundo, sendo apenas o estudo das relações dos elementos da obra entre si. O que contribui para o desinteresse crescente que os alunos demonstram por essas aulas (2009, p. 39). E é exatamente esse modelo que precisa ser confrontado. Para isso, precisamos entender, sobretudo, a função da literatura e, como dito anteriormente, sua natureza humanizadora.

Dentro do que se entende por “função da literatura”, podemos recorrer à análise precisa elaborada por Antonio Candido, em seu *O direito à literatura*. Candido aborda as três faces da literatura e reforça o seu papel humanizador

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 2011, p. 178-179)

Partindo da visão defendida por Antonio Candido, o primeiro aspecto refere-se à capacidade que o texto literário tem de comunicar e de produzir significado, independente do quão próximo da realidade do leitor esteja. Isso se dá pelo fato de haver uma ordenação com o objetivo de transmitir uma mensagem e provocar algum tipo de inquietação. São palavras organizadas que provocam um impacto, que é o resultado dessa fusão da mensagem com a organização. Nesse sentido, o conteúdo só atua por causa da forma. Em suma, corresponde à maneira pela qual a mensagem é construída. Segundo Candido, é essa *maneira* que decide se uma produção é literária ou não.

Sobre o segundo aspecto, podemos afirmar que está relacionado ao exercício de reflexão que a literatura ocasiona. Temos falado bastante até aqui sobre o caráter humanizador da

experiência literária, e esse aspecto é o que mais se aproxima desse processo. É através dele que o indivíduo desenvolve sua visão de mundo e se depara com outras diferentes visões. É por meio desse aspecto que as emoções são despertadas, o olhar para o outro é aguçado e nos tornamos mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Por último, a terceira face parte da ideia de que a literatura atua transmitindo uma espécie de conhecimento, que resulta em aprendizado, como se fosse um tipo de instrução. Isso é verdade, mas não é só isso. Existe um nível de conhecimento que Antonio Candido vai chamar de “conhecimento intencional”, que é planejado pelo autor e conscientemente assimilado pelo receptor. Estamos falando aqui do caráter ideológico do texto literário. Neste caso, a literatura assume um papel de incentivar no leitor uma tomada de posição em face do lugar social que ocupa. Promove um debate acerca de problemas e demandas sociais que precisam ser encarados de frente. Nesse caso, Candido afirma que temos uma *literatura social*, que parte de uma análise do universo social e procura corrigir suas desigualdades.

É exatamente neste ponto que se situa esta pesquisa e a produção literária que a norteia. Como bem coloca Antonio Candido

Produções literárias nas quais o autor deseja expressamente assumir posição em face dos problemas. Disso resulta uma literatura empenhada, que parte de posições éticas, políticas, religiosas ou simplesmente humanísticas. São casos em que o autor tem convicções e deseja exprimi-las; ou parte de certa visão da realidade e a manifesta com tonalidade crítica. (CANDIDO, 2011, p. 183)

É evidente que o livro que trabalharemos engloba os três aspectos em questão, até porque, como sinaliza Candido, “em literatura uma mensagem ética, política, religiosa ou mais geralmente social só tem eficiência quando for reduzida à estrutura literária, a forma ordenadora” (2011, p. 183). Entretanto, é importante destacar os objetivos aos quais a autora se propõe. Falaremos mais adiante sobre isso. Por ora, ao analisarmos tais postulados de Antonio Candido, podemos entender a literatura em sua totalidade.

Cabe ressaltar que não se pode desassociar esses três aspectos ao considerarmos os efeitos que a leitura literária provoca. Desse modo, percebemos que, definitivamente, ensinar literatura vai muito além de apresentar uma obra, elencar suas características estruturais e explicar seu contexto histórico. Precisamos ter como premissa que é grande o poder humanizador de toda obra literária, que, como objeto construído, atua também numa construção ou, num viés mais ideológico, numa desconstrução. Antonio Candido afirma que

a literatura humaniza em sentido profundo “porque faz viver”. E é pensando a partir desse lugar que, enquanto professores, devemos rever a maneira como abordamos esse assunto em sala de aula.

Por fim, não podemos nos ater a ideia de que a leitura literária consiste apenas na atividade de leitura por si só. É necessário sairmos do senso comum que corrobora a resistência que existe ao processo de letramento literário. Tal processo consiste em ir além da simples leitura, e é no ambiente escolar, como já foi dito, que isso pode acontecer de forma efetiva, por meio da mediação do professor, que oferece os mecanismos de interpretação que serão usados para a compreensão da leitura de um texto.

Voltando a Cosson, pode-se afirmar que a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. Nesse sentido, não se resume à leitura pela leitura, pois há fundamentos muito maiores envolvidos nesse processo, haja vista as funções da literatura que Candido salienta. Ademais, alinhado ao que Antonio Candido acredita como sendo uma das faces da literatura, Cosson declara que, no ambiente escolar, ela é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. (2020, p. 26-27). Desse modo, a escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração, saindo do lugar comum da leitura mecanizada e solitária.

A propósito, Cosson rejeita o fato de que ler seja um ato solitário – e realmente não é. Sendo assim, segundo ele, levando em conta que lemos apenas com nossos olhos, a leitura até pode ser um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário.

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 pra mim. É preciso estar atento 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 não 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 de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário. (COSSON, 2020, p. 27)

Isto posto, podemos considerar que a leitura literária é um ato dialógico, estabelece-se através de uma relação de troca. Troca entre o leitor e o escritor, mas também com a sociedade

onde ambos estão localizados, pois, de acordo com Cosson, os sentidos são o resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço (2020, p. 28). Então, engana-se quem pensa que esse processo é uma atividade individual, porque é justamente o contrário.

Seguindo tais pressupostos a respeito da experiência de leitura literária, a célebre frase de Paulo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (1988, p. 9), encontra eco nos escritos de Rildo Cosson. Cosson afirma que embora essa experiência possa parecer única para nós em determinadas situações, sua unicidade reside mais no que levamos ao texto do que no que ele nos oferece (2020, p. 28). Ou seja, o letramento literário é o resultado da interação que o texto literário, uma vez que está inserido em uma sociedade, nos permite manter com o mundo e com os outros. Nesse sentido, cada texto, cada livro, cada produção literária provoca diferentes sentidos em diferentes pessoas e, numa mesma pessoa, em diferentes momentos da vida, a partir de diferentes lugares sociais.

Portanto, o letramento literário está para muito além de formar leitores capazes de apenas ler, mas de experienciar toda a força humanizadora da literatura. Até porque, como declara Cosson, não existe a leitura simples. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante (2020, p. 29) Para tanto, é fundamental o papel do professor nesse processo extremamente desafiador, pois é ele quem vai conduzir o educando para além do ato de ler. Para Cosson, a leitura literária nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (2020, p. 30).

O letramento literário é de suma importância na escola. E fazê-lo de forma adequada constitui um dos grandes desafios das aulas de língua portuguesa. Acima de tudo, evocando Todorov, precisamos entender que “A literatura pode muito”.

Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir; mas por isso é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso. (TODOROV, 2009, p. 76)

A frase de Todorov que inicia o capítulo tem muita razão de ser, uma vez que entendemos a literatura como sendo capaz de despertar tantos sentidos, sentimentos e sensações. Quando ele diz que precisamos ir além, está se referindo ao fato de que ensinar literatura não pode estar pautado numa concepção reduzida do literário, num olhar simplista que a coloca na condição de só falar de si mesma. Longe disso. A literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. Para Todorov, a realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente, a experiência humana.

É justamente por “poder muito” que a literatura em sala de aula precisa ser encarada levando em consideração todo o potencial que possui. Como diz Candido, no âmbito da instituição escolar, o livro chega a gerar conflitos, porque os seus efeitos transcendem as normas estabelecidas (2011, p. 178). Um livro tem papel formador da personalidade, de ideologias, de visões de mundo. Ninguém sai ileso depois de uma leitura literária. Nesse sentido, ainda de acordo com Candido, toda obra literária é um objeto construído com grande poder humanizador enquanto construção. Ou seja, a formação do leitor literário está atrelada à formação deste como pessoa, como indivíduo capaz de problematizar os acontecimentos que o cercam e analisar criticamente a sociedade em que está localizado, com o olhar atento para o outro e suas demandas, tendo sido constituído por uma leitura capaz de dar sentido à sua vida.

Ana Arlinda de Oliveira reforça essa ideia, quando declara que a literatura contribui para a formação do indivíduo em todos os aspectos, especialmente na formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence (2010, p. 41). A partir disso, pode-se afirmar que a linguagem é o espaço de construção de quem nós somos.

Desse modo, é urgente entender a necessidade de a literatura ser tratada, na escola, de maneira a considerar toda a sua complexidade. Como afirma Oliveira, a escola, quando opta pela leitura de entretenimento, censura temas que considera delicados, polêmicos, perigosos, ousados, promove assepsia temática e seu diálogo com a literatura coíbe a discussão de enigmas da existência humana e da complexidade das relações sociais (2010, p. 42).

Não se pode negar o caráter subversivo - e muitas vezes transgressor - que a literatura possui. Ligia Cademartori corrobora essa afirmação ao dizer que a literatura é um veículo de patrimônio cultural da humanidade e se caracteriza pela proposição de novos conceitos que provocam uma subversão daquilo que está estabelecido (1986, p. 15). Ou seja, a literatura é um

campo profícuo de confronto e conflito, de debate e reconstrução, de desenvolvimento da criticidade e fomento à criatividade. Para Oliveira, uma relação com a literatura que se obriga a ser apenas pedagógica dificulta o potencial do aluno para se tornar um leitor literário, tolhendo, assim, a capacidade deste de se contrapor ao que está estabelecido, de se construir enquanto pessoa e de criticar a realidade que o cerca.

A literatura, nesse sentido, amplia horizontes, a partir do momento em que sua percepção pelo aluno é marcada por um profundo sentido de encontro consigo mesmo. Uma vez que o texto literário é polissêmico e provoca variadas reações, desperta diferentes emoções, causa diversos sentidos, permite aquisição de conhecimentos e a oportunidade de intervir na sociedade em que se insere e na qual foi produzido.

Portanto, escolarizar a leitura literária não pode ser sinônimo de retirar desse processo todo o seu poder de transformação. Magda Soares constata que a escolarização da literatura, como está posta na escola, tem um sentido negativo que desfigura, desvirtua e falseia o literário, desenvolvendo no aluno resistência ou aversão ao livro e ao ler. E é justamente isso que deve ser refutado. Para a autora, “uma escolarização da literatura adequada seria aquilo que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios de um leitor que se quer formar.” (1999, p. 22).

2.2 O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA: ESTRATÉGIAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Como já vimos até aqui, é premente que os professores abram mão de enxergar o aluno como leitor passivo diante de uma obra literária e não apenas foquem em discussões de aspectos que constituam a mera decodificação da superfície textual, como salienta Gilles Villeneuve Souza Nascimento (2019, p. 30). Precisamos ir além. Precisamos considerar que a literatura pode muito. Precisamos levar em conta o seu papel humanizador. E trilhar um novo caminho no processo de ensino de literatura e formação do leitor literário.

Para tanto, Cosson propõe uma sistematização entre a leitura propriamente dita e a relação da leitura com o meio social, isto é, a extrapolação dos limites do texto.

Quando o professor determina a leitura de obras literárias, sua primeira ação parece ser a de comprovação da leitura, ou seja, conferir se o aluno leu efetivamente o texto. Depois, ele busca ampliar essa primeira leitura para outras abordagens que envolvem

a crítica literária e outras relações entre o texto, o aluno e a sociedade. Esses dois movimentos estão instintivamente corretos, mas precisam ser organizados. É necessário que sejam sistematizados em um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer ao mundo e a nos dizer a nós mesmos. Uma prática, em suma, que tenha como princípio e fim o letramento literário. (COSSON, 2020, p. 46)

Não basta ler, é preciso transcender a leitura, ir para fora do texto. Para Cosson, o ensino de literatura deve ter como centro a experiência do literário. Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto quanto as respostas que construímos para ela. É fundamental que, em sala de aula, todo o processo de letramento literário seja compreendido e não somente a simples leitura das obras. Segundo o autor, a literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Sendo assim, o professor deve fortalecer essa disposição crítica, levando os alunos a ultrapassarem o mero consumo de textos literários (2020, p. 47).

O processo de letramento literário, como todo processo, abarca várias etapas. A proposta aqui é que a leitura seja levada a um outro patamar, sem que perca seu viés de entretenimento e fruição. Não estamos propondo a extinção do momento de leitura silenciosa, individual, de apropriação do texto enquanto estrutura. O objetivo é exatamente partir disso para algo mais expandido, relacionar essa leitura com o mundo em que o aluno está situado e com suas experiências pessoais e coletivas.

Outro ponto importante a considerar, quando se trata de ensinar literatura na escola, é a necessidade de criação de um grupo de leitura, o que Cosson vai chamar de “comunidade de leitores”. Segundo ele, é essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo. Dessa forma, o professor precisa ter a preocupação de unir os alunos nesse objetivo e mediar uma leitura que atenda às necessidades do grupo, respeitando as individualidades. Para isso, é necessário um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido – aquilo que é da realidade do aluno – para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno (2020, p. 47-48).

Para que isso se cumpra, é muito importante destacar que a seleção das obras tem papel fundamental, assim como as práticas em sala de aula, desde a leitura de textos até a sua problematização. Nos capítulos posteriores, entenderemos a relevância de a literatura de cordel

ter sido escolhida como obra literária a ser trabalhada nesse processo de letramento literário. Aliás, Cosson vai afirmar que a literatura não pode ser reduzida ao sistema canônico (2020, p. 47). É a visão ampla da literatura que deve guiar o professor na seleção dessas obras.

Ainda no que se refere à sistematização das etapas do processo de leitura literária, Teresa Colomer ressalta que a formação literária na escola trata de desenvolver uma capacidade interpretativa, que permita tanto uma socialização mais rica e lúcida dos indivíduos como a experimentação de um prazer literário que se constrói ao longo do processo (2007, p. 29). O aprendizado, então, se concebe a partir da leitura das obras.

Segundo Colomer, a busca de um novo modelo de ensino literário tem como objetivo desenvolver a competência interpretativa através da leitura (2007, p. 30). Isso nos faz voltar ao modelo de letramento literário de Cosson, que parte da leitura do texto para a sua relação com o indivíduo e o meio social. Nesse sentido, Colomer reforça o caráter agregador e socializador do texto literário quando afirma que

O objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a *formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissolivelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordavam a avaliação da atividade humana através da linguagem. (COLOMER, 2007, p. 31)

Destarte, precisamos lançar mão de práticas de fato inovadoras que incorporem as etapas necessárias para o letramento literário efetivo. Desenvolver, de forma coerente, uma educação literária que englobe as diferentes facetas que uma obra possui e os diferentes sentidos que ela pode despertar no leitor, uma vez que é agente de formação e também de transformação. Por esse motivo, é tão importante o olhar ampliado na hora de escolher as obras com as quais o trabalho será desenvolvido.

Em se tratando ainda da seleção das obras, em consonância com a visão não redutora da literatura ao sistema canônico de Cosson, Colomer também vai dizer que o aluno precisa ser confrontado com textos literários distintos. Dessa maneira, a ele será oferecido o enfrentamento com a diversidade social e cultural. Cosson ainda defende a ideia de um *polissistema*, que compreende as várias manifestações literárias. Esses sistemas, em conjunto com o sistema canônico, precisam ser contemplados na escola, assim como as ligações que mantém com outras artes e saberes (2020, p. 47).

É importante destacar que não defendemos aqui o descarte da literatura canônica no

ambiente escolar, obviamente os alunos precisam ter contato com esses textos, e a escola é esse lugar. O que está sendo discutido é a prioridade dada, tanto pela escola quanto pelos livros didáticos, à leitura e análise de textos consagrados. Como explica Nascimento, é algo questionável o ensino de literatura apenas pela perspectiva canônica. O aprendiz pode não estar apto a interpretar e refletir sobre textos dessa categoria (2019, p. 31). É claro que não se está desvalorizando a importância do cânone, mas é preciso considerar como tais leituras são apresentadas na escola.

É muito importante refletirmos sobre essas questões da seleção de obras e também de como as atividades de leitura e interpretação geralmente são desenvolvidas no espaço escolar. Haja vista que é desse processo que se origina o letramento literário. Sendo assim, sobre a seleção de obras, Nascimento destaca um fator preponderante que deve nortear essa escolha

Percebe-se ainda como outra situação negativa no ensino de literatura a falta de conexão entre a obra literária proposta (seja pela seleção do próprio educador ou presente no livro escolar) e o contexto do leitor. Quando não visualiza uma aproximação entre a literatura e o seu cotidiano, o aluno pode não enxergar a leitura como possibilidade de construção de saberes que se comunica com sua realidade. Dessa forma, o distanciamento entre o texto artístico-ficcional e o conhecimento de mundo do aprendiz é um fator que pode interferir de maneira prejudicial no processo, e que, conseqüentemente, pode gerar certa aversão à literatura. (NASCIMENTO, 2019, p. 32)

Ora, se consideramos o texto literário como algo capaz de promover a formação da pessoa e a construção da sociabilidade, além de ser fonte de saberes indispensáveis ao processo escolar de ensino-aprendizagem, precisamos partir do princípio de que esse texto tem de estar dentro do contexto desse leitor. Aproximar o aluno da obra literária torna-se uma tarefa mais fácil quando este se reconhece nela, mais ainda quando se vê nela representado.

Ademais, o prazer na leitura do texto literário, a literatura como fruição, também está ligado ao quanto de pertencimento o aluno tem com aquela obra. Não é novidade que o crescente desinteresse pela literatura é proveniente de uma experiência com textos totalmente distanciados da realidade do leitor, que não comportam a sua existência, não tratam de questões que lhes são familiares. Certamente que um texto tem a função, como já dissemos, de ampliar a visão de mundo e construir uma relação com outros contextos sociais, mas o que trazemos aqui é uma reflexão a respeito da seleção de obras que serão apresentadas ao educando como porta de entrada no universo literário.

Se o aluno não sente prazer ao ler um texto, se ele não se interessa por essa leitura, todo

o poder formador, transformador e humanizador se perde, uma vez que ele pode, como bem coloca Nascimento, “fechar os olhos” para a literatura e gerar em si uma forte recusa à leitura. Segundo o autor, uma pergunta precisa ser feita: Qual é o aprendiz que perde o seu tempo ao dar atenção para algo que não desperta seu prazer ou que não oferece utilidade para sua formação? (2019, p. 34).

Dito isto, é fundamental refletirmos sobre o prazer na leitura do texto literário como outro ponto importante nesse processo de letramento. O prazer na leitura configura-se como uma maneira de conquistar a atenção do leitor para, como consequência, formar o indivíduo. Por isso, o cuidado com a seleção das obras a serem trabalhadas é de extrema relevância. Além do mais, em se tratando de pertencimento, é evidente que o leitor será muito mais atraído por um texto que faça parte de um repertório que converse com ele, que esteja, de alguma forma, próximo à sua realidade, para que depois ele seja confrontado com realidades diferentes.

Esta pesquisa está inscrita exatamente neste lugar, no lugar do prazer, do pertencimento, da leitura que conversa com o aluno, do texto que se aproxima do leitor, da obra que permite que o indivíduo se reconheça. A proposta é trabalhar com um texto literário que está circunscrito ao sistema canônico, mas que, em muitos momentos, dialoga com ele. A literatura de cordel cumpre esse papel de permitir a fruição, mas também de promover a reflexão, o debate, o estranhamento. Ao mesmo tempo que aproxima, ela coloca o leitor em contato com outros contextos sociais e com o entendimento de que a literatura pode transformar.

Em suma, revisitando os postulados apresentados aqui, entendemos que o ensino de literatura requer alguns desafios e precisa passar por algumas etapas para que um letramento literário de fato aconteça. E, se queremos realmente formar o que Colomer chama de *leitores literários competentes* - aqueles capazes de construir sentidos nas obras lidas -, precisamos tomar as rédeas e assumir nosso lugar de mediadores e provocadores desse letramento. Não dá pra continuar encarando a literatura da mesma forma que ela vem sendo encarada há tantos anos. O ensino precisa passar por uma reformulação. E é isso que estamos propondo aqui.

A literatura, hoje, tem competido com as redes sociais, os textos midiáticos, as tecnologias. Atualmente, o indivíduo contemporâneo depara-se com uma realidade permeada de fatores que podem favorecer ou desfavorecer a leitura. Segundo Colomer, a literatura, responsável em épocas passadas como uma das principais – senão a principal – ferramentas de informação e entretenimento, passou, sobretudo do período pós-Segunda Guerra aos dias atuais, a concorrer com os meios de comunicação de massa e com as novas tecnologias (2007, p. 22).

Mas não precisa ser uma competição. Podemos achar um caminho de convergência entre as diferentes manifestações textuais. A internet e as diversas mídias sociais podem (e devem) ser usadas como aliadas nesse processo de letramento literário. Não serão aprofundadas as questões sobre os recursos tecnológicos, muito embora sejam relevantes para pensar sobre os desafios que perpassam pela educação literária. O objetivo é entender que, nessa reformulação do ensino de literatura, em vez de encontrarmos entraves para serem usados como desculpas, podemos ressignificar e usar a nosso favor.

Precisamos refletir sobre nossa prática e rever a forma como temos nos dedicado à formação de um leitor literário. Todos estamos, inevitavelmente, imbuídos de vícios e comportamentos obsoletos no que diz respeito ao fazer pedagógico, seja no ensino de gramática ou de literatura. É exatamente nesse lugar onde reside nosso desafio. Por tudo isso, cabe ressaltar que é possível tecer estratégias para um ensino de literatura eficaz, que seja capaz de construir o repertório social e cultural do leitor. Em síntese, Cosson destaca que

Convém ressaltar que a leitura literária é essencial não apenas para a formação do leitor, mas para a formação do ser humano que é a razão maior de toda educação – é sobre essa formação, em última instância, que trata a tradição do ensino de literatura. Na sala de aula, a literatura precisa de espaço para ser texto, que deve ser lido em si mesmo, por sua própria constituição. Também precisa de espaço para ser contexto, ou seja, para que seja lido o mundo que o texto traz consigo. E precisa de espaço para ser intertexto, isto é, a leitura feita pelo leitor com base em sua experiência, estabelecendo ligações com outros textos e, por meio deles, com a rede de cultura. Afinal, construímos o mundo com palavras e, para quem sabe ler, todo texto é uma letra com a qual escrevemos o que vivemos e o que queremos viver, o que somos e o que queremos ser. (COSSON, 2010, p. 67)

3. UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A PRESENÇA DO NEGRO NA LITERATURA: RETERRITORIALIZANDO ESTE LUGAR.

3.1 INICIANDO O DIÁLOGO

Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será. (FANON, 2008, p. 34)

É partindo desta visão defendida por Frantz Fanon que esta pesquisa preocupa-se em lançar luz ao fato de que a literatura, durante muito tempo, suplantou e desconsiderou a presença do negro como protagonista e, sobretudo, como autor de seus próprios textos. Dessa forma, o que se tinha como texto literário não correspondia à realidade do povo negro, sua cultura, sua ancestralidade, seus anseios. Tendo como referência uma literatura hegemonicamente branca, acabavam por negligenciar seus valores culturais e absorver aspectos da cultura dominante. Portanto, é de suma relevância que possamos discutir sobre a “reterritorialização” desse fazer literário e poético.

Reterritorializar, nesse sentido, de acordo com a visão de Deleuze e Guattari, significa recuperar os espaços na cultura, mais especificamente na literatura, que foram negados ao negro como mais uma tentativa de apagamento da história e dos aspectos culturais do seu povo. Sendo assim, recuperar essa voz, esse protagonismo, faz-se imprescindível para que tenhamos um ensino de literatura que contemple as diferentes manifestações artísticas e literárias que permeiam este universo, valorizando uma “literatura menor” (Deleuze e Guattari) que por muito tempo foi deslegitimada.

Cyana Leahy-Dios afirma que a literatura e os estudos literários têm sido centrados na representação de uma sociedade desejada, na qual a habilidade de leitura, os hábitos literários e o conhecimento literário se concentram nas camadas mais elevadas da pirâmide social (2004, p. 203), lugar que, sabemos, não pertence ao negro. Segundo a autora, as tentativas de alargar essa representação são geralmente tratadas com desprezo, sob a alegação de que os “altos níveis” se arriscam a ser rebaixados, expressão usada como sinônimo da negação das culturas e sociedades de menor prestígio (2004, p. 203).

Como forma de subverter tal premissa, Zilá Bernd, em seu livro *Introdução à literatura negra*, apresenta a ideia de que, empenhado em proceder à desconstrução do mundo nomeado pelo branco e no intuito de expressar a consciência de um “existir negro”, o autor, que se quer e se afirma como negro, reconstrói o discurso e traz para a literatura um olhar vivencial do modo de ver e sentir o mundo, de acordo com os valores da cultura negra (1988, p. 77).

Partindo desse pressuposto, cabe afirmar que reverter o sujeito da narração de textos literários permite que o aluno se reconheça nessa escrita, porque ele se vê ali representado. É necessário romper com os paradigmas impostos pela origem do dizer branca e europeia, que silenciou, subalternizou ou tentou embranquecer o negro. Desse modo, torna-se imperativo o trabalho com textos que estão a serviço desta tentativa de reversão do lugar de protagonista do discurso na literatura.

Contudo, é um trabalho hercúleo, uma vez que a literatura sempre precisou do olhar do branco para ser validada. Como afirma Márcia Maria de Jesus Pessanha:

Como as obras literárias passam pelas instâncias legitimadoras que atuam condicionando sua consagração ou não e como estas instâncias estavam, no início, ligadas ao poder do branco europeu e sua visão de mundo, podemos perceber porque muitas obras, principalmente da literatura negra, não foram contempladas no seio da literatura canônica. (PESSANHA, 2016, p. 246)

Sendo assim, o propósito aqui vai além, a intenção é voltar o olhar do aluno para um texto literário que privilegie essa negritude durante muito tempo invisibilizada, uma literatura de resistência à opressão, que se distancie do viés ufanista e encobridor da realidade e provoque um deslocamento do lugar de protagonismo na narrativa e na escrita de textos literários.

Como salienta Fanon, no caso do negro, ele não tem cultura, não tem civilização, nem “um longo passado histórico”. Assim, de acordo com ele, provavelmente aqui está a origem dos esforços dos negros contemporâneos em provar ao mundo branco, custe o que custar, a existência de uma civilização negra (2008, p. 46). E isso é feito também através da literatura, já que ela é a representação de uma língua, e língua é poder.

3.2. UM BREVE HISTÓRICO: SITUANDO O NEGRO NA LITERATURA

Como dito anteriormente, o papel do negro na história da literatura sempre foi muito bem

marcado. E, como destaca Pessanha, é importante pontuar, nessa história, os autores e obras, bem como os momentos mais significativos da ocultação, da discriminação e da revelação do negro, quer como submisso, quer como sujeito de seu discurso, refletindo o contexto histórico, social e cultural das referidas épocas (2016, p. 231).

Num primeiro momento, temos o Quinhentismo (1500 – 1600) como uma literatura que refletia os ideais e interesses do homem europeu. Nesse contexto, tivemos uma literatura de informação, voltada para a descrição das terras recém-descobertas, e uma literatura jesuítica, voltada para o trabalho de catequização. Até aqui, não há ainda a presença do negro marcando a literatura, apenas a do indígena, nativo das terras descobertas.

Em seguida, com o Barroco (1601-1768), movimento caracterizado pelas antíteses e pelo conflito, proveniente de lutas religiosas e crise econômica, a figura do negro surge. Gregório de Matos, poeta baiano, que lidava mal com a mestiçagem brasileira, exalta a sedução da mulata, ao mesmo tempo em que a menospreza, e torna o homem mulato alvo de críticas e insultos. Conforme observa José Maurício Gomes de Almeida, Grégorio de Matos, assim como outros da época, revela um profundo mal-estar para com os “mulatos desavergonhados”, termo com o qual o poeta deixa transparecer o despeito de muitos brancos diante do crescente número de mestiços, filhos de senhores, que, na condição de alforriados, ocupavam um espaço social intermediário (2001, p. 91).

Assim como no Quinhentismo, o Arcadismo (168-1808) não apresenta de forma relevante a figura do negro em seus textos literários, mas traz o índio como sendo a representação do “bom selvagem” em nossas terras, baseados nas ideias de Jean Jacques Rousseau.

Em se tratando de Romantismo (1836-1881), na primeira geração romântica, o foco ainda era o indígena, que, em comparação com o cavaleiro medieval, foi alçado ao posto de herói nacional, mas descrito de maneira idealizada, bem distante da realidade, aliás, a fuga da realidade era uma característica marcante dessa fase do Romantismo.

No entanto, ainda nesse período, temos alguns exemplos da forma como o negro era retratado na literatura. José de Alencar, principal nome da prosa romântica nesse primeiro momento, em *O tronco do Ipê* (1871), apresenta o personagem Pai Benedito, um homem negro que é construído como alguém possuidor de uma deficiência na linguagem, incapaz de se comunicar na língua do colonizador, que fala de forma gutural, como uma criança. Reitero a visão de Pessanha, quando diz que isso revela o espaço não-negociável da língua e da linguagem que a cultura dominante pretende exercer sobre a cultura negra (2016, p. 238). Além

do mais, como afirma Eni Orlandi em seus estudos sobre Análise do Discurso, o primeiro enfrentamento ideológico entre colonos e colonizados é o embate político-linguístico (2009).

Na segunda geração romântica, temos como exemplo o embranquecimento da “Escrava Isaura”. No romance *A escrava Isaura* (1875), Bernardo Guimarães descreve a personagem principal como uma mulata quase branca, educada pela sinhá que transmite valores da cultura europeia. Como afirma Pessanha, além dos estereótipos sempre renovados e revitalizados na composição dos personagens negros, também um incômodo discurso eugênico pode ser apreendido em produções textuais consagradas da literatura brasileira. *A escrava Isaura* é uma obra que ilustra esse desejo de eugenia, que se traduz no sonho de embranquecer a sociedade brasileira. Na narrativa, a senhora elogia a tez clara da escrava e, além disso, felicita a moça por ter tão pouco “sangue africano”.

Dentre as gerações românticas, no que tange à presença do negro em textos literários, destaca-se a Terceira Geração, ou Geração Condoreira, com ênfase a Castro Alves, que se notabilizou por seus poemas sobre a escravidão, tais como *Vozes d’África*, *Canção do Africano*, *Saudação a Palmares*, *Navio Negreiro*, entre outros. O poeta verseja sobre a abolição da escravatura, entretanto, apesar de ser denominado “o poeta dos escravos”, por sua adesão ao movimento abolicionista, seu discurso é sobre o negro.

Como bem coloca Pessanha, Castro Alves não “entrou na pele do negro” (Bernd) em sua essência, não era seu verdadeiro porta-voz, fazia uso da temática do negro e da escravidão como instrumento poético e histórico do momento em que vivia. Critica a escravidão, mas não vai adiante, é portador de uma voz instituída, não chega realmente a envolver-se no processo (2016, p. 240). Sua defesa pela libertação dos escravos filia-se a princípios humanitários e a uma visão externa. Embora reformista e crítico, não subvertia as estruturas do sistema. Importante ressaltar que o negro quase sempre aparecia na terceira pessoa: *Lá na úmida senzala/.../entoa o escravo o seu canto* (*Canção do Africano*). Entretanto, pode-se afirmar que, em muitos momentos, Castro Alves vestiu a pele do negro, colocando-se nesse lugar, falando a partir de observações, como se negro fosse. Como declara Candido, ele assumiu uma posição de luta e contribuiu para a causa que procurava servir, sendo capaz de elaborar em termos válidos os pontos de vista humanísticos e políticos (2011, p. 184)

Quando falamos de Realismo e Naturalismo, percebemos a forte presença do negro sempre subserviente, animalizado, hipersexualizado, violento, insipiente e buscando a validação por meio do branco. Em *O Bom Crioulo* (1895), Adolfo Caminha traz um homem negro e

homossexual no papel de protagonista, que, no início, precisa mostrar-se dócil e gentil, apesar de sua estrutura física, para ser aceito. Amaro apaixona-se por um homem branco e passa a admirá-lo pelo simples fato de ser branco. Depois, é apresentado como desequilibrado, possessivo, viciado e violento. Tal obra representa um marco por tratar do tema da homossexualidade e da relação interracial, mas reforça e legitima estereótipos.

Em *O Cortiço* (1890), de Aluísio Azevedo, destacam-se Bertoleza e Rita Baiana, duas mulheres negras que reúnem características que acreditavam serem típicas a mulheres como elas. Bertoleza, escrava alforriada, é retratada de forma animalesca e é relegada ao papel de serviçal, sempre submissa ao homem. Rita Baiana, por sua vez, é a tradução do que Lélia Gonzalez classifica como sendo a *mulata* aos olhos do colonizador: mulher sensual e sedutora, com uma sexualidade desenfreada, atraente, alegre, que gosta de pagode, danças, bebidas e é o “objeto desejado” (1984, p. 227-236).

Outro fato que deve ser levado em consideração é a discussão polêmica acerca do embranquecimento de Machado de Assis, o maior nome do Realismo Brasileiro. O autor negro foi tomado como branco pela elite intelectual da época e, por séculos, o racismo brasileiro escondeu quem ele realmente era.

De acordo com Joel Rufino dos Santos, o negro como autodefinição – negro assumido, distinto do crioulo, do preto, do escuro etc. – só pode emergir no Brasil com o Modernismo, mais especificamente com a revolução de Trinta. Segundo ele, as mudanças podem ser apanhadas por toda parte – na música, na literatura, nas ideias políticas, no ensino, no comportamento das mulheres e das crianças, nas falas cotidianas, no espírito da língua, e assim por diante (2008, p. 169). Desse modo, o Modernismo marca uma mudança na forma como o negro era retratado, mas ainda não temos o que pode ser considerado como o ideal.

Algumas obras buscaram de fato uma identidade nacional e se abriram para o diverso, deixando de lado uma imagem inventada e estereotipada do negro e situando sua importância para a formação cultural do Brasil. Para exemplificar, podemos destacar *Macunaíma* (1928), de Mário de Andrade, e *Viva o povo brasileiro* (1984), de João Ubaldo Ribeiro. Duas obras que buscam não folclorizar a figura do negro no Brasil e valorizam a diversidade nacional, retirando o olhar do branco europeu sobre ele e sobre os índios, numa tentativa de incluir os até então excluídos da literatura, exaltando a pluralidade de vozes na narrativa.

Em contrapartida, em *Macunaíma*, por exemplo, temos um protagonista que nasce negro, “preto retinto e filho do medo e da noite”, e depois se torna “branco louro e de olhos

azuizinhos”. Apesar de não assumir os valores do branco, o herói representa a ideia de branqueamento. Outra obra que apresenta o desejo de embranquecimento da sociedade brasileira é *Os tambores de São Luiz* (1975), de Josué Montello, que, embora traga uma narrativa negra, mostrando a saga de um escravizado desde sua origem africana, finaliza enfatizando simbolicamente a ideia de valorização da brancura. O personagem-narrador, um negro, extasiado, contempla seu descendente resultante de um casamento interracial, e que vem a ser um “moreninho claro, bem brasileiro”, destaca Pessanha (2016, p. 239).

Há muitas outras obras e personagens que explicitam a forma estereotipada como o negro era tratado na literatura: *O Mulato* (1881), Aluísio Azevedo; *Gabriela, Cravo e Canela* (1958), Jorge Amado; *Os sertões* (1902), Euclides da Cunha; *O presidente negro* (1926), Monteiro Lobato; *Urucungo* (1933), Raul Bopp; *São Bernardo* (1934), Graciliano Ramos; *A grande arte* (1990), Rubem Fonseca. São muitos exemplos que não dariamos conta de esgotar neste capítulo, mas é possível perceber que a história literária no Brasil está pautada numa visão segregadora de dominação e apagamento.

É importante ressaltar que, em diferentes períodos, tivemos autores que deram voz ao negro silenciado e assumiram uma poética da negritude. Luís Gama, fundador da poesia negra, foi capaz de ousar e de revelar a própria identidade do povo negro. Cruz e Sousa, como afirma Santos, assim como Luís Gama, assumiu sua negritude em poemas (2008, p. 168). Ele fez de seus textos um importante instrumento de libertação e falava com ousadia das inquietações do negro. Lima Barreto, cuja obra apresenta-se como um símbolo de revolta, de resistência contra o opressor, também merece destaque. Autor negro, deixava explícito em seus textos a forte crítica ao racismo da época.

A obra de Luiz Gama constitui-se em um marco no processo de conscientização do negro brasileiro e também da literatura negra brasileira porque, pela primeira vez, desnuda as tensões e contradições da sociedade, redimensionando o papel do negro nessa sociedade, afirma Zilá Bernd. Ainda de acordo com a autora, ao contrário, por exemplo, de Castro Alves, em cuja poesia o negro continua sendo o *outro*, ou seja aquele de quem se fala, Luiz Gama se assume como *outro*, como aquele que é mantido pela “maioria” branca em uma situação de estranheza dentro do corpo social (1987, p. 46). Desse modo, sua poesia configura-se como um divisor de águas na literatura brasileira, pois traz à tona a fala do negro que assume a primeira pessoa do discurso.

Bernd ainda acrescenta que esta linha de busca pela identidade por meio da literatura terá

seus adeptos a partir de 1927, com Lino Guedes, fortalecendo-se na década de 60 com Solano Trindade, Oswaldo de Camargo e Eduardo de Oliveira, e encontrando seus momentos de culminância em 1978 (1987, p. 46-47).

É importante destacarmos a atuação de escritores e poetas como Luiz Gama e Lima Barreto, que foram precursores da literatura negra e são fundamentais para o que temos hoje. Todavia, em comparação com a literatura hegemônica, sempre foi um trabalho de resistência, luta, necessidade de afirmação, que não encontrava ressonância suficiente para expandir seus limites e alcançar a massa. A literatura brasileira é permeada por um histórico de invisibilização da negritude, de definição do lugar social do negro como inferior, subalterno e marginalizado e reforço de estigmas negativos e socialmente rechaçados. O racismo estrutural operou também na literatura, como ainda opera em diversas manifestações artísticas e culturais.

A história da literatura se confunde com a história do racismo no Brasil. Passa pela escravidão e pelas teorias biologizantes que definiam o negro como uma raça inferior, no século XIX, pela tentativa de embranquecimento da população e a política eugenista instituída em nosso país, no início do século XX e, em seguida, pelo famigerado mito da democracia racial, disseminado pelo sociólogo Gilberto Freyre, principalmente a partir do livro *Casa-Grande & Senzala* (1933), que nega a existência do racismo no Brasil. Tal visão passou a falsa ideia de harmonia e igualdade entre as raças e serviu para naturalizar as opressões sofridas pela população negra e a dominação dos brancos como sendo a raça superior. E isso se percebe claramente na forma como continuou se estabelecendo a literatura, num período em que se pretendia retratar a realidade brasileira. Ecos desse pensamento ainda estão presentes e foram fundamentais para perpetuar o ideal branco também nos textos literários e permitir que isso passasse despercebido por muitos de nós.

Sendo assim, é evidente que o que temos como literatura canônica, dita universal, atende a interesses que se restringem a uma parcela da população, preterindo um grupo que é maioria em quantidade, mas minoria em representação. E é sobre isso que tratamos aqui, da necessidade de deslocamento desse lugar do negro na literatura, da importância da representatividade e do reconhecimento. Não é necessário dar a eles voz, porque sempre a tiveram, precisamos permitir que falem, deixar que sejam sujeitos de suas histórias e narrativas.

3.3. O DESLOCAMENTO DO LUGAR DO NEGRO: A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM UMA LITERATURA DE RESISTÊNCIA.

Quando falamos de literatura de resistência, estamos nos referindo a uma literatura que dá conta de atender às expectativas de uma minoria, que, no caso dos negros, é minoria apenas na representação, mas maioria na quantidade, segundo dados do último IBGE de 2010. Por esse motivo, é tão importante incluir nas aulas de ensino literário textos que representem essa maioria, que é maioria também nas salas de aula das escolas públicas brasileiras.

É importante ressaltar que as literaturas que se opõem ao discurso literário oficial, ao “cânone”, recebem diferentes denominações: contraliteraturas, literatura menor, literaturas periféricas, literaturas emergentes, literatura dos oprimidos, literatura testemunho, entre outras. Para efeitos de respaldo teórico, interessa-nos, neste trabalho, situar a literatura negra de resistência no que Gilles Deleuze e Félix Guattari (1975) vão chamar de “literatura menor”.

Nesse sentido, incluir a literatura negra nesse lugar não desqualifica tal produção literária. Para entendermos melhor, vejamos o que Rafael Godinho, no prefácio do livro *Kafka – Para uma literatura menor*, diz sobre isso:

Ora, a literatura menor qualifica apenas o uso ou a função de uma língua. O primeiro contrassenso a evitar é precisamente o de minoria. A minoria não é definida pelo número mais pequeno mas pelo afastamento, pela distância em relação a uma dada característica da axiomática dominante. Em termos matemáticos, a minoria constitui um conjunto vaporoso não enumerável cujos elementos, que são multiplicidades, possuem uma relação rizomática. Contrariamente, a maioria é sempre assimilada à categoria da «representação», ou seja, está integrada numa generalidade normalizadora e identificatória. Os seus elementos estão incluídos num conjunto global e abstracto que os divide em oposições binárias, determinando uma exclusão entre o que é ou não conforme ao maioritário enquanto norma. (GODINHO, 2003, p. 15)

Destarte, podemos afirmar que, ao tratarmos de uma “literatura menor”, estamos nos referindo às manifestações literárias de uma minoria que não se caracteriza pela quantidade, mas pelo distanciamento daquilo que é considerado um modelo social a ser seguido, e que é reproduzido incansavelmente. Estamos falando, aqui, da literatura de grupos que foram invisibilizados e vilipendiados, tendo sua história distorcida e sua contribuição para a formação cultural brasileira desconsiderada. Por isso é tão importante resgatar essa consciência negra e lutar contra o legado da escravidão, assumindo o lugar de protagonista nas produções literárias,

permitindo que crianças e jovens negros tenham contato com uma literatura que converse com eles, que seja representativa e valorize todos os aspectos que os constituem enquanto pessoa.

Entender a literatura como prática social é fundamental para compreendermos o papel de uma “literatura menor” dentro do ambiente escolar, pois implica um deslocamento provocado por uma descaracterização cultural, em função do espaço e da língua. Tal deslocamento é operado por um grupo étnico-racial que sempre esteve submetido a um processo de marginalização e silenciamento. Pois, segundo Deleuze, construir a consciência de minoria é desviar do padrão, extrapolar o critério de medida já conhecido. É criar o novo, em que impera a ausência de talentos, de cânones ou de qualquer tradição balizadora com o qual o escritor tenha de dialogar. Este é, para Deleuze, o significado político de toda arte.

Aliás, para Deleuze e Guattari, nas literaturas menores “tudo é político”. Para eles, “uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas sim aquela que uma minoria faz em uma língua maior” (1975, p. 38-39). Portanto, percebemos o caráter transformador e conscientizador que a literatura negra possui e pode despertar nos leitores. Ela causa essa ruptura com o padrão estabelecido, com produções literárias totalmente distantes da realidade do estudante e com o olhar do branco que sempre procura validar aquilo que lhe é familiar e que vai ajudar a manter seu lugar de privilégio.

Dentro do que Deleuze entende por dimensão política da literatura menor, reside o fato de que não há espaço para o individual, o particular; estes adquirem necessariamente o estatuto do coletivo e do público. Desse modo, um texto literário de autoria negra cumpre o papel de representar social e politicamente todo um grupo racial, sendo aliado numa luta que é coletiva. Esse desvio do padrão, essa subversão do critério de medida estabelecido colocam-se como um confronto às tentativas de apagamento e genocídio do negro brasileiro, que, de acordo com Abdias do Nascimento, trata-se também de um genocídio intelectual, da morte do pensamento e das epistemologias negras (2016, p. 62-68). Sobre isso, aliás, Conceição Evaristo, escritora negra brasileira, ‘periférica’, declarou, num ato político recente em defesa da democracia no país, que “eles combinaram de nos matar”, mas logo em seguida afirma: “‘A gente’ combinamos de não morrer” (2016, p. 62).

Logo, promover um deslocamento no papel do negro como personagem e autor dos textos literários está para além de um processo de letramento literário puro e simples, uma inserção do aluno no espaço da literatura. Como afirma Candido,

Nestes casos a literatura satisfaz, em outro nível, à necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles. É aí que se situa a *literatura social*, na qual pensamos quase exclusivamente quando se trata de uma realidade tão política e humanitária quanto a dos direitos humanos, que partem de uma análise do universo social e procuram retificar as suas iniquidades. (CANDIDO, 2011, p. 182-183)

Para Candido, quando o autor deseja expressamente assumir posição em face dos problemas, resulta em uma literatura empenhada, que parte de posições éticas, políticas, ideológicas, religiosas ou humanísticas (2011, p. 183). Nesse sentido, toda a literatura negra possui uma tonalidade crítica, mesmo que implicitamente. Quando o negro torna-se sujeito de sua narrativa, está inevitavelmente assumindo uma posição de combate à norma branca, de desvio ao que é majoritário. Então, além de fruição, a literatura negra proporciona o sentimento de pertencimento, mas também a garantia de direitos, a possibilidade de acesso a oportunidades, o reconhecimento do lugar na sociedade.

Ainda de acordo com Candido, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles (2011, p. 188). E, sim, os jovens negros, assim como os jovens brancos pobres e periféricos, têm direito a uma literatura que fale deles, sobre eles e para eles. Eles têm direito de acessar o espaço literário, mas de uma forma que faça sentido. É preciso combater a ideia da literatura negra como algo marginal, pequeno, sem valor. O poder de questionamento das literaturas menores sempre foi neutralizado pelo canône, que, ao contrário do que preconiza, nunca apresentou de fato uma literatura genuinamente brasileira. Muito pelo contrário. Como vimos anteriormente, sempre desconsiderou o papel do negro na formação da sociedade e reproduziu modelos europeus de hegemonia branca.

Assim, Candido resume muito bem essa ideia:

Portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso a diferentes níveis de cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. (CANDIDO, 2011, p. 193)

Ou seja, o que Candido vai chamar de literatura social relaciona-se muito adequadamente com o conceito de literatura menor de Deleuze e Guattari, pois ambas estão a

serviço de uma desconstrução, uma quebra paradigmática. Ademais, são literaturas que tomam posição diante de uma problemática social – nesse caso, o racismo estrutural - e representam um grupo minorizado carente de reconhecimento e representatividade.

Ainda há um longo caminho pela frente. A literatura dita universal, que é constituída pelo homem branco, ainda se apresenta como uma metáfora do poder. Romper com esse modelo arraigado é um desafio. Principalmente, segundo explica Maria Aparecida Silva Bento, porque existe um “pacto narcísico” que consiste na manutenção dos privilégios, um acordo tácito que garante os direitos dos brancos em detrimento dos direitos dos negros, assim como a negação do racismo. Sendo assim, como afirma Bento, “o silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana.” (BENTO, 2014, p. 30).

Além disso, os mecanismos de legitimação e as práticas literárias não estão dissociadas de práticas de poder, que Pierre Bourdieu define como “o espaço das relações de força entre agentes ou instituições que têm em comum possuir o capital necessário para ocupar posições dominantes nos diferentes campos (econômico ou cultural especialmente)”. Por conseguinte, em contrapartida, é também ele que “determina, a cada momento, as forças a serem lançadas nessa luta” (BOURDIEU, 1996, p. 244). Desse modo, excluem-se obras que não correspondem ao modelo estabelecido pelo cânone, que foi institucionalizado pelos que possuem o capital econômico e cultural. E sabemos bem quem são eles. Certamente não são os negros. Portanto, uma literatura menor, nesse sentido, é reconhecida pelo seu afastamento do cânone e, além disso, por provocar um certo incômodo, um desvelamento de uma realidade que sempre foi suplantada pela supremacia branca que detém o poder.

É dentro, pois, dessa organização que nasce o que o sociólogo define como *campo literário*. Tal conceito pode ser entendido como

Um campo de forças agindo sobre todos os que nele entram, e de maneira diferente segundo a posição que aí ocupam (ou seja, para considerarmos pontos muito afastados entre si, a de autor de peças de sucesso ou a de poeta de vanguarda), ao mesmo tempo que um campo de lutas de concorrência que tendem a conservar ou a transformar esse campo de forças (BOURDIEU, 1996, p. 266).

No interior desse campo acontece a luta desigual entre as diferentes produções literárias, especialmente porque outro conceito de Bourdieu está ligado a essa luta, o *campo de poder*.

Para o estudioso, por *campo de poder* entende-se um lugar de embate entre detentores de poderes diferentes. Sendo assim, é fácil entender que aquele que possui o capital econômico e cultural acaba levando a melhor nesse confronto. Sobre isso, Bourdieu afirma:

Uma das paradas centrais das rivalidades literárias (etc.) é o monopólio da legitimidade literária, quer dizer, entre outras coisas, o monopólio do poder de dizer com autoridade quem está autorizado a dizer-se escritor (etc.) ou mesmo a dizer quem é escritor e quem tem autoridade para dizer que é escritor; ou, se preferir, o monopólio do poder de consagração dos produtores e dos produtos. Mais precisamente, a luta entre os ocupantes dos dois polos opostos do campo de produção cultural tem por parada o monopólio da imposição da definição legítima do escritor, e é compreensível que se organize por isso em torno da oposição entre a autonomia e a heteronomia. (BOURDIEU, 1996, p. 256)

Conclui-se que, se o campo literário é um lugar de luta pela afirmação do escritor, não se pode chegar a uma categorização universal dessa posição, uma vez que qualquer análise encontrará definições diferentes, “que correspondem sempre a um dado estado da luta pela imposição da definição legítima do escritor” (BOURDIEU, 1996, p. 256). Bourdieu, então, justifica a existência do escritor como aquele que produz efeitos no interior de um campo, “ainda que os efeitos em causa sejam simples reações de resistência ou de exclusão” (1996, p. 258).

Dessa maneira, percebe-se claramente que, dentro dessa luta desigual, um grupo detém o poder de legitimar o que vai ser lido, produzido e veiculado. Além de impor o que é “literatura de verdade”. Qualquer produção literária que fuja do modelo estabelecido por esse grupo é uma reação, é resistência, é a literatura dos excluídos, é uma “literatura menor”.

É importante destacar que, no que tange ao aspecto mercadológico, a literatura negra tem ido muito bem. Parece que está na moda falar de preto. Entretanto, quando se fala de campo literário, de literatura canônica, de produção cultural, a distância ainda é muito grande. A literatura negra, mesmo vendendo muito bem, ainda é tratada com uma certa excentricidade, como se fosse uma produção independente, alheia, exótica, que atende a interesses muito exclusivos de um grupo pequeno e restrito, ou seja, a minoria.

A partir dessas premissas, fica evidente porque a literatura escolar ainda é majoritariamente branca e masculina, e porque a literatura negra ainda é tratada como exótica, menor, marginal. O trabalho com essas literaturas, muitas vezes, é restrito a projetos esporádicos, especialmente em datas comemorativas. Como se fosse apenas o cumprimento de

uma obrigação. Para muito além dessa prática, precisamos inundar as aulas de ensino literário com textos de autoria negra que fale sobre o negro, alçando-o ao lugar de protagonista, mas fugindo de estereótipos e estigmas sociais. Para o aluno branco, serve de reflexão sobre seu papel como possuidor de privilégios em diferentes dimensões e como conhecimento de uma história do negro muito diferente da que ele está acostumado a ouvir/ler. Para o aluno negro, serve como reconhecimento, pertencimento, representatividade, valorização da sua história, da sua ancestralidade, da sua memória afetiva, e serve como instrumento de luta contra as diversas opressões às quais é diariamente submetido na sociedade em que está inserido.

Isto posto, podemos perceber a necessidade de trabalhar textos que provoquem de fato esse deslocamento de lugar, que promovam um encontro do leitor com aquilo que lhe pertence, lhe é familiar. Por isso que, nesse ponto, a escrita, para Conceição Evaristo, por exemplo, é “escrevivência” (EVARISTO, 2016), maneira de sobreviver e reafirmar a própria negritude. E, do mesmo modo que Conceição Evaristo e Jarid Arraes, observa-se, em nossas produções literárias, uma quantidade expressiva de escritores e escritoras que, estabelecendo um pacto com a literatura, acordaram de não se deixarem silenciar. São sujeitos de suas próprias histórias que, incluindo suas produções nas margens do campo literário consagrado, ressignificam suas existências e afirmam suas identidades na escrita e através da escrita.

Ainda sobre essa tentativa de silenciamento, a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie afirma que as histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Segundo Adichie, elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (2019, p. 32). Sob esse prisma, Chimamanda Adichie traz à reflexão os perigos de uma história única, unilateral, contada pelos que detém o poder, que invisibilizam e subalternizam uma cultura, um povo, uma raça, histórias e memórias.

Conceição Evaristo também corrobora essa ideia ao refletir que o silêncio que o colonizador quis impor à África, a interrupção da fala que o colonizador pretendeu instituir na diáspora produziram seus efeitos, mas a linguagem não é inerte. Tais efeitos são sentidos e percebidos até hoje, mas, sim, a linguagem é viva e a literatura também. Nesse *campo de poder* onde acontece uma luta tão desigual, a literatura negra surge, depois de todo o histórico de apagamento, a partir de uma necessidade de reversão do lugar de subalterno para o lugar de protagonista, do lugar de objeto para o lugar de sujeito de suas próprias histórias. A partir do conceito cunhado por Bernd, estamos falando de um “existir negro”, no qual o autor se afirma

como negro e reconstrói o discurso hegemônico.

Nesse sentido, de acordo com Bernd, o surgimento de um emissor que assume sua condição de negro constitui um marco na divisão entre um discurso sobre o negro, que, sim, esteve presente na literatura brasileira, e um discurso do negro, que desmonta uma construção impregnada de preconceitos e estereótipos, além de resgatar uma memória negra esquecida e dar voz aos silenciados.

Seguindo essa perspectiva, para Bernd, essa consciência de um *existir negro* e de um passado histórico comum determinam a existência de uma comunidade de situação que impõe sua estrutura a cada voz individual. Isso nos faz voltar à ideia de coletividade que a literatura negra possui, essa possibilidade de falar por todos e para todos.

Nesta medida, Bernd ratifica essa ideia, destacando que

Atualmente, é sem dúvida o *discurso literário* o espaço privilegiado da restauração da identidade, da reapropriação de territórios culturais perdidos. O fio condutor dessa literatura parece ser o desejo de reviver, nos dias de hoje, o espírito quilombola. Sentindo-se como guia, o condutor de seu grupo, o poeta busca recuperar a rebeldia e os ideais de liberdade que outrora guiaram seus antepassados para os quilombos. A poesia nutrida dessa seiva transforma-se em um *território reencontrado*, onde os versos – como os atabaques, no tempo dos quilombos – soam como uma convocação à (re)união (BERND, 1987, p. 50-51).

Percebe-se que a fala de Bernd dialoga com o conceito de reterritorialização de Deleuze e Guattari, que trata basicamente desse reencontro com o território cultural perdido, essa (re)apropriação dos espaços negados. Ademais, na comparação com os quilombos, fica explícita a visão de coletivo que a literatura negra traz a reboque e a importância de enxergar essa literatura como uma expressão artística e cultural de um povo, de um grupo por muito tempo segregado e relegado ao esquecimento.

A literatura negra, enquanto manifestação de um grupo social minorizado, permite essa tomada de consciência da necessidade de o negro passar da condição de observado (objeto da narrativa) para a de observador (sujeito da própria narrativa). Segundo Bernd, essa tomada de consciência propicia a emergência de um discurso literário negro que se transforma no lugar por excelência da manifestação do *eu-que-se-quer-negro*. Assim, “a literatura negra se constrói não como um discurso da gratuidade, ou unicamente da realização estética, mas para expressar a consciência social do negro.” (BERND, 1988, p. 53)

Ainda nesse viés de afirmação cultural e identitária, a autora compara a literatura negra

ao mito, devido ao seu poder disruptor e de construção de identidade. Sobre isso, ela afirma

A literatura negra se aproxima da linguagem mítica que recupera a origem e narra a emergência do ser. Como o mito, a literatura negra também nasce da ruptura que se cria entre o homem e o mundo, originando-se do esforço de superar essa fragmentação. Ao recordar o que foi estudado, ela recupera o mundo perdido. A literatura negra pode soar como um discurso defasado e anacrônico; ocorre que ela se constrói como uma *linguagem outra* que participa da reorganização do mundo negro na América. Mais do que proporcionar prazer estético, o escritor negro pretende oferecer aos membros de seu grupo a consistência mítica de que eles necessitam para fundar sua identidade. (BERND, 1987, p. 53-54).

A partir disso, elabora-se um processo contínuo de afirmação dessa identidade negra através da linguagem. Como salienta Bernd, os signos estão em permanente movimento de rotação, logo, os signos que nos exilam são os mesmos que nos constituem em nossa condição humana. Isto é, a literatura que suplanta e, no lugar de herói, coloca o negro como vilão ou subordinado, é a mesma que pode inverter esse complexo de inferioridade que criou, dando espaço para que eles contem suas próprias histórias, tornando-se, assim, um espaço literário democrático.

Um espaço literário democrático é aquele em que ocorre a multiplicidade de vozes, onde o conflito gera alternância e igualdade, onde há diferentes representações e as pluralidades são respeitadas e valorizadas. Uma literatura democrática pressupõe respeitar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade. E, nesse sentido, adotamos o conceito de democracia de Edgar Morin, que enfatiza o seguinte:

A democracia supõe e nutre a diversidade dos interesses, assim como a diversidade de ideias. O respeito à diversidade significa que a democracia não pode ser identificada como a ditadura da maioria sobre as minorias; deve comportar o direito das minorias e dos contestadores à existência e à expressão e deve permitir a expressão das ideias heréticas e desviantes. Do mesmo modo que é preciso proteger a diversidade das espécies para salvaguardar a biosfera, é preciso proteger a diversidade de ideias e opiniões, bem como a diversidade de fontes de informação e meios de informação (imprensa, mídia), para salvaguardar a vida democrática. (MORIN, 2011, p. 95)

Ora, considerando tal afirmação, se a democracia não pode comportar uma ditadura da maioria sobre as minorias, é certo que uma literatura que se pretende democrática não pode ser um lugar de unicidade de representação e de hegemonia de uma expressão artística em detrimento de outra. É inadmissível pensar a literatura como um espaço que não comporta os direitos das minorias e daqueles que se propõem contestar e questionar as posições de

privilégios e as imposições modeladoras. Cabe ressaltar que, ao falarmos de direitos das minorias, fazemos um recorte, aqui, dos direitos de representação na literatura dita universal, direito de existir por meio da linguagem literária, direito dos grupos por muito tempo invisibilizados e inferiorizados de serem os enunciadores de seus discursos.

Infelizmente, nossa literatura ainda está inundada por uma visão eurocentrica, masculina e, sobretudo, branca, e isso não corresponde ao público que encontramos nas salas de aula, não corresponde nem mesmo à população do Brasil. Por isso, precisamos *enegrecer* a literatura. Não se propõe aqui que as demais obras sejam desconsideradas, mas que elas também – não somente – façam parte desse espaço literário, que elas sejam uma das formas de representação literária, e não a única, não o modelo a ser seguido. O propósito é ressaltar a importância de a literatura negra fazer parte dos currículos escolares (de fato) e das aulas de literatura, de serem usadas primordialmente para a inserção do aluno no universo literário e para a tomada de consciência da necessidade de haver uma mudança na forma como as histórias são contadas e um deslocamento de quem conta essas histórias. Nesse sentido, enagrecer a literatura é torná-la acessível a todos.

Sobre esse aspecto, Marcia Maria de Jesus Pessanha resume de forma precisa ao alertar que

Os textos literários podem resgatar matrizes históricas e culturais do negro, bem como desvelar sua face oculta e apresentá-lo de forma positiva e sujeito de seu discurso. Visto que os textos veiculam mensagens, informações, ideologias, é preciso que a escola, e em especial os professores da área de língua portuguesa, principalmente, estejam atentos para incluir em seus programas obras de autores que, na linhagem da literatura, e em especial literatura infanto-juvenil, problematizam e esclarecem de forma lúdica relevantes questões de discriminação racial, de gênero, classe e outras, através de histórias, contos, crônicas, poemas, peças teatrais e canções. (PESSANHA, 2016, p. 242)

3.4. A INSERÇÃO DA LITERATURA NEGRA NO AMBIENTE ESCOLAR

Antes de mais nada, ao iniciarmos o trabalho com uma literatura que privilegie e dê protagonismo ao negro, precisamos fazer quatro perguntas fundamentais, partindo dos pressupostos de Marcia Maria de Jesus Pessanha. Desse modo, será possível compreender o sentido do discurso literário em questão e a sua vinculação com a realidade circundante. São elas:

- Quem fala?
- De onde fala?
- Sobre quem fala?
- Para quem fala?

Para responder à primeira pergunta, é imprescindível entender quem é o eu enunciador do discurso, quem é o sujeito da narrativa. Portanto, a ideia é eleger textos de autoria negra para o trabalho em sala de aula. Textos impregnados de vivência e história, que tenham sido escritos por quem sempre foi socialmente rechaçado em todas as esferas, inclusive na literária. A leitura literária dessas obras permite uma conexão imediata do autor com o seu leitor e promove um reconhecimento desse leitor com aquilo que ele está lendo. Somente um autor negro é capaz de falar sobre as experiências de ser negro numa sociedade racista com um passado escravocrata, e somente a partir da escrita de pessoas negras pode-se inverter a posição de objeto observado para sujeito observador, de quem se fala para quem fala. Deslocar esse grupo do lugar de silenciamento e apagamento para um lugar de protagonismo na construção de suas narrativas é a premissa para uma literatura negra.

É evidente que, respondendo à primeira pergunta, somos capazes de entender o lugar social de onde se está falando, visto que os conceitos de raça e classe estão diretamente ligados. Quando falamos sobre o lugar de onde se fala, estamos falando do lugar social que esse autor ocupa e se é a partir dele que está se falando. Nesse ponto, podemos buscar apoio no conceito de *lugar de fala*, difundido no Brasil pela filósofa Djamila Ribeiro, a partir dos estudos sobre ponto de vista feminista, cunhados principalmente por Patricia Hill Collins (1990) e Gayatri Spivak (2010). Ribeiro (2019) vai associar lugar de fala ao *locus* social. Para ela, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas. Nesse sentido, segundo a autora, o falar, no caso do indivíduo negro, refere-se a poder existir, uma vez que, dentro de um regime de autorização discursiva, este foi impedido de falar (2019, 57-64).

Para Ribeiro, “pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social.” (RIBEIRO, 2019, p. 64). Nesse sentido, perceber o lugar de onde se fala é fundamental para entendermos o que está sendo dito, já que o lugar do negro, na maioria das vezes, é o de subalterno. Ainda sobre lugar de fala, é capital compreendermos que, sim, todos podem falar, mas cada pessoa parte de um lugar diferente e fala a partir desse lugar. Por isso, uma literatura negra só pode ser considerada

genuína quando quem fala parte do *locus* social em que a pessoa negra está localizada. Sobre isso, Djamila Ribeiro esclarece que

Assim, entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar, e como esse lugar impacta diretamente a constituição dos lugares de grupos subalternizados. (RIBEIRO, 2019, p. 85)

Ribeiro ainda vai ressaltar que pessoas negras vão experienciar o racismo do lugar de quem é objeto dessa opressão. Pessoas brancas vão experienciar o racismo do lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão (2019, p. 85). Sendo assim, ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falarão de lugares distintos. Nesse sentido, associando o conceito de lugar de fala ao campo da literatura, estamos falando de uma história que deve ser contada pela perspectiva do grupo que sofre a opressão, o apagamento e a invisibilização. É imperativo o fomento a esse surgimento de vozes que causem uma interrupção nesse regime de autoridade que desconsidera narrativas negras.

Partindo para o terceiro questionamento, uma vez já identificados quem está falando e de onde está sendo falado, precisamos entender sobre quem (ou o que) esse sujeito está falando. Na literatura também precisamos fugir das generalizações, ou seja, é necessário pensarmos que o fato de uma pessoa ser negra não significa que ela saberá refletir crítica e filosoficamente sobre sua realidade e sobre as consequências do racismo, por exemplo. Da mesma forma que não necessariamente um autor negro vai falar sobre o negro.

Na história da literatura temos muitos exemplos de autores negros que negaram sua negritude em seus textos, por diversos fatores. É claro que o fato de trabalhar um texto de um escritor negro já é de grande relevância, mas, para fins de letramento literário com obras que desloquem o lugar do negro na narrativa também como personagem, o ideal é que sejam desenvolvidas práticas de leitura com textos que evidenciem esse protagonismo, essa alternância do lugar de subalternidade nas histórias. Nesse aspecto, o livro *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*, com o qual estamos trabalhando nessa pesquisa, cumpre exemplarmente esse papel. Uma mulher negra, a partir do seu lugar social de mulher negra, contando a história de outras mulheres negras sob uma perspectiva contra-hegemônica e

descentralizadora.

Como resposta à última questão, faz-se necessária uma reflexão acerca de para quem se destinam esses textos de autoria negra. É importante ressaltar que não estamos defendendo uma literatura direcionada a apenas um grupo. Como já dissemos anteriormente, a literatura negra é para todos, e cada grupo vai recepcioná-la de um jeito. A importância de entender para quem se destina a obra a ser trabalhada reside na forma como esse trabalho em sala de aula vai ser desenvolvido e de que maneira cada aluno vai receber esse texto, o que, a partir dele, vai ser despertado e como poderão ser conduzidos e mediados possíveis debates e discussões.

Ao respondermos a essas quatro perguntas, é possível estabelecermos um ideal do que se espera alcançar com a inserção da literatura negra no ambiente escolar. É possível entender a relevância de confrontar os alunos com um texto que carregue tanta representatividade e problematize questões sociais importantes, suscitando discussões a respeito de assuntos que são próprios da realidade deles, mas que são sempre negligenciados.

É urgente enfatizarmos a importância do ensino de literatura com vistas a reverter o sujeito da narração de grande parte dos ficcionistas brasileiros e promover um reconhecimento por parte dos leitores, que não se veem representados na grande maioria das produções literárias. E, atualmente, há vários escritores que buscam expressar em suas obras a valorização da cultura negra e podemos destacar como paradigma de luta e resistência para a afirmação e visibilidade da criação literária dos negros, destaca Pessanha (2016, p. 253).

A fim de sintetizar as ideias sobre a inclusão do ensino de uma literatura negra, cabe salientar os postulados de Marcia Maria de Jesus Pessanha, quando afirma que

É preciso ressaltar a pertinência da leitura de textos de valor literário, principalmente dentro da sala de aula, mas também em outros espaços, levando-se em conta as funções da literatura, que põem em cena novos sujeitos das políticas sociais. E, dessa forma, tentamos mostrar como a história do negro no Brasil ainda precisa ser mais valorizada, e, para nós, professores, este movimento de reapropriação da história, da cultura e da literatura negras deve ser enfaticamente colocado, discutido e vivenciado em nossa prática docente. E o silêncio irá se transformar em canto, com muitas vozes negras, em coro, preenchendo os vazios da escrita literária e outros, na tessitura da epopéia do povo negro. (PESSANHA, 2016, p. 253)

Colocar em cena novos sujeitos, aliás, colocar em destaque novos sujeitos. Este também deve ser o papel de uma literatura que se pretende humanizadora e social. Para além da fruição, do prazer, do conhecimento, propõe-se uma literatura que subverta os modelos arraigados e que, por muito tempo, relegaram ao esquecimento e ao lugar de inferioridade outras

manifestações culturais e artísticas. Expressões outras que desviavam do padrão estabelecido pelo homem branco europeu, dito universal, que definiu o que seria o cânone literário e suplantou tudo o que era diverso. Mas, replicando o que disse Pessanha, “o silêncio irá se transformar em canto, com muitas vozes negras, em coro, preenchendo os vazios da escrita literária e outros, na tessitura da epopéia do povo negro” (PESSANHA, 2016, p. 253).

4. A LITERATURA DE CORDEL COMO INSTRUMENTO DE RESISTÊNCIA E INSERÇÃO NO ESPAÇO LITERÁRIO.

4.1. CONVERSA PRELIMINAR

Em se tratando de reterritorialização e reapropiação cultural, a literatura de cordel surge como um gênero literário que, justamente por ser muito territorializado, cumpre o propósito de ser a base para outras desterritorializações. O cordel funciona como uma “aldeia irreduzível”, que não se permite ceder às investidas do opressor, resistindo e mantendo intactas suas características e sua essência.

Acredito que a literatura de cordel possa ser o espaço profícuo e fecundo para a busca de um “processo de singularização”, sendo um “vetor de revolução molecular” por subverter a modelização da “subjetividade”, ou seja, apoiando-se nesses termos cunhados por Deleuze e Guattari no livro *Micropolíticas: cartografias do desejo*, entende-se que o cordel é um instrumento de resistência, pois permite que se trace novos caminhos em que a voz do negro, assim como de outras minorias, pode ser ouvida, rompendo com a tradição cultural que destinou-o a um lugar marcado de silêncio e estereótipos.

Nesse aspecto, o cordel surge como um texto que rompe com o que é tradicionalmente ensinado e trabalhado nas salas de aula. Para além disso, quando aliamos um texto que possui, essencialmente, características regionais à necessidade de dar voz aos que foram por muito tempo silenciados, temos a junção de duas vertentes de uma “literatura menor”, que se unem para recuperar espaços que a literatura clássica hegemonicamente branca sempre dominou.

No livro *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis*, de Jarid Arraes, obra que vai nortear o trabalho com os alunos, temos, no prefácio, a seguinte afirmação de Jaqueline Gomes de Jesus:

Como lembrar de quem somos, se a nossa memória coletiva foi distorcida, desprezada?... E dado que continua sendo? Ela é um elemento-chave para a nossa consciência negra, que por vezes se resume a um herói ou outro: senão Zumbi dos Palmares, João Cândido. Os heróis são a projeção do melhor de nós, como seres humanos, do que todos deveríamos buscar como gente. Mas os nossos heróis e heroínas, quando negros, têm sido odiosamente relegados ao esquecimento. (JESUS, 2017, p. 12)

Partindo dessa perspectiva, suscitar a discussão acerca da literatura de autoria negra por

meio de cordéis, em especial os cordéis que tratam das heroínas que lutaram por afirmação de suas identidades, estabelece-se como uma alternativa eficaz para a inserção do aluno no espaço literário, uma vez que abarcam questões inerentes à sua realidade e vivência. Esses heróis e heroínas, quando alçados ao lugar de destaque que merecem, são extremamente representativos e transmitem a esse jovem a sensação de pertencimento, de reconhecimento, de valorização de sua cultura.

4.2. CONTEXTUALIZANDO HISTORICAMENTE A LITERATURA DE CORDEL

Na época dos povos conquistadores greco-romanos, fenícios, cartagineses, saxões etc., a literatura de cordel já existia, tendo chegado à Península Ibérica (Portugal e Espanha) por volta do século XVI. Na Península, a literatura de cordel recebeu os nomes “pliegos sueltos” (Espanha) e “folhas soltas” ou “volantes” (Portugal). (SILVA, 2011, p. 11)

Gonçalo Ferreira da Silva, um dos grandes nomes do cordel brasileiro, faz essa afirmação e situa na História a literatura de cordel, que chegou ao Brasil, oriunda de Portugal, em meados do século XVIII e instalou-se na Bahia, expandindo-se depois por todo o Nordeste. Importante ressaltar que o Nordeste recebeu a literatura de cordel principalmente porque Salvador foi a primeira capital da nação, e era ali o ponto de convergência natural de todas as culturas.

De acordo com Ana Cristina Marinho e Hélder Pinheiro, em Portugal, eram chamados cordéis os livros impressos em papel barato, vendidos em feiras, praças e mercados. Para eles, os cordéis portugueses, diferentemente dos folhetos brasileiros, eram escritos e lidos por pessoas que pertenciam às camadas médias da população. Em muitos casos, os cordéis eram comprados por uma pessoa letrada e lidos para um público não letrado, situação que se reproduz aqui no Brasil, onde os folhetos foram consumidos coletivamente (2012, p. 19). Podemos perceber que daí surge a tradição oral da literatura de cordel.

No Brasil, a partir de 1750, a literatura de cordel recebe o nome de poesia popular, depois de surgirem os primeiros poetas de literatura de cordel oral. Foram esses improvisadores os precursores da literatura de cordel escrita. Partindo disso, o cordel evoluiu, mas não de forma harmoniosa. A literatura de cordel oral, que abriu caminho para a escrita, engatinhou em busca

de uma forma estrutural. Os primeiros repentistas não tinham qualquer compromisso com a métrica e muito menos com o número de versos para compor as estrofes, conforme afirma Silva (2011, p. 18-21).

A literatura de cordel foi evoluindo e tomando forma estrutural. Sem uma data definida, passou a vigorar a técnica da sextilha, que foi consagrada pelos autores, com o segundo, o quarto e o sexto versos rimando entre si, deixando orfãos o primeiro, o terceiro e o quinto versos. Perceba essa disposição no exemplo que Silva traz, quando declara isso:

Meu avó tinha um ditado
meu pai dizia também:
não tenho medo do homem
nem do ronco que ele tem
um besouro também ronca
vou olhar não é ninguém

(SILVA, 2011, p.21)

De acordo com Silva, é considerada a modalidade mais rica, obrigatória no início de qualquer combate poético, nas longas narrativas e nos folhetos de época. Segundo o autor, também é muito usada nas sátiras políticas e sociais. Tal modalidade apresenta cinco estilos: *aberto, fechado, solto, corrido e desencontrado* (2011, p. 22). Vamos, pois, aos cinco exemplos elencados por Gonçalo Ferreira da Silva:

Aberto:

Felicidade, és um sol
Dorando a manhã da vida,
És como um pingo de orvalho
Molhando a flor ressequida
És a esperança fagueira
Da mocidade florida.

Fechado:

Da inspiração mais pura,
No mais luminoso dia,
Porque cordel é cultura
Nasceu nossa academia
O céu da literatura,
A casa da poesia.

Solto:

Não sou rico nem sou pobre

Não sou velho nem sou moço
Não sou ouro nem sou cobre
Sou feito de carne e osso
Sou ligeiro como o gato
Corro mais que o vento.

Corrido:

Sou poeta repentista
Foi Deus quem me fez artista
Ninguém toma o meu fadário
O meu valor é antigo
Morrendo eu levo comigo
E ninguém faz inventário.

Desencontrado:

Meu pai foi homem de bem
Honesto e trabalhador
Nunca negou um favor
Ao semelhante, também
Nunca falou de ninguém
Era um homem de valor

(SILVA, 2011, p. 22-23)

Mais recentemente, foram estabelecidas as setilhas como estrutura do cordel. As setilhas consistem em estrofes de sete versos e sete sílabas. Para alguns estudiosos, foram criadas por José Galdino da Silva Duda (1866-1931). Cabe destacar que os cordéis do livro *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis* são escritos exatamente dessa forma, trazendo um aspecto estrutural mais moderno da literatura de cordel, apesar de conter alguns cordéis em sextilha. Vejamos, a seguir, um exemplo de uma setilha retirada do texto *A chegada de Lampião no inferno*, do poeta José Pacheco da Rocha (1890-1954), considerado o maior humorista da literatura de cordel

Um cabra de Lampião
Por nome Pilão Deitado
Que morreu numa trincheira
Em certo tempo passado
Agora pelo sertão
Anda correndo visão
Fazendo mal assombrado

Além dessas, existem outras modalidades na literatura de cordel, como o *martelo agalopado* (estrofe de dez versos de dez sílabas), o *mourão* (pode ser cantado em seis, sete, oito e dez versos de sete sílabas), os *oito pés de quadrão* ou *oitavas* (oito estrofes de oito versos de

sete sílabas), as *décimas* (dez versos de sete sílabas), entre outras. No entanto, o que temos de consagrado, hoje, são a sextilha e a setilha.

Outra característica muito particular da literatura de cordel é a *xilogravura*, técnica de gravura na qual se utiliza madeira como matriz e permite a reprodução da imagem sobre o papel. A xilogravura tem origem chinesa, mas, no Brasil, é uma herança da cultura medieval portuguesa, que foi transplantada para o cordel e assim se desenvolveu. Desse modo, a história do cordel é contada pelos versos, mas também é representada pelas xilogravuras. Vejamos um exemplo a seguir:

Figura 1: Exemplo de xilogravura



Disponível em: <http://www.viladoartesaio.com.br/blog/cordel-e-xilogravura-a-uniao/>

Voltando a falar sobre a história da literatura de cordel e tomando como premissa os estudos de Marinho e Pinheiro, pode-se dizer que, no final do século XIX e início do século XX, o cordel fazia parte da vida dos nordestinos que viviam no campo, dependendo da agricultura ou ainda nas cidades, com seus pequenos comércios. A virada do século XIX no Brasil foi marcada por mudanças que afetaram esses trabalhadores que viviam no campo, em condições de dependência e favor. A crise que permeava os diversos setores da sociedade evidenciou a exclusão das camadas mais pobres. A partir disso, os homens pobres e livres buscavam nas cidades novas alternativas de subsistência.

São estes os primeiros escritores de folhetos. Homens saídos do campo que levavam consigo a esperança por dias melhores e as memórias de contos e histórias de príncipes e princesas, homens valentes e mocinhas indefesas, além das canções dos violeiros e repentistas que viajavam pelas fazendas animando festas e desafiando outros cantadores. Uma vez estando nas cidades, os poetas começam a escrever toda essa miríade de experiências. Como afirmam Marinho e Pinheiro, além dos contos e cantorias de viola, estavam guardados na memória som dos maracatus, dos reisados, do coco, da embolada. Para eles, é essa cultura, influenciada pelos ritmos afro-brasileiros, pela mistura entre rituais sagrados e profanos, que faz do cordel uma produção cultural distinta das outras (2012, p. 18).

A partir daí, os folhetos tomam as ruas e praças e começam a ser vendidos por homens que declamam ou cantam os versos. Esses homens são nordestinos pobres e semianalfabetos que adentram o mundo da escrita, das tipografias e da transmissão escrita. Tal poesia popular deixa a esfera restrita da qual fazia parte, o meio familiar e grupos marginalizados, e invade espaços que antes eram ocupados apenas por escritores e homens letrados.

A expressão “literatura de cordel” foi inicialmente empregada pelos estudiosos da nossa cultura para dar nome aos folhetos vendidos nas feiras, principalmente em pequenas cidades do interior do Nordeste, em uma aproximação com o que acontecia em terras portuguesas, explicam Marinho e Pinheiro (2012, p. 18). Os folhetos ficavam expostos pendurados em cordas, como se fosse uma varal de livretos. Com o passar do tempo, o termo *cordel* se generalizou e atualmente os próprios poetas se consideram *cordelistas*.

É importante destacar nomes importantes da história da literatura de cordel no Brasil. Leandro Gomes de Barros (1865-1918), Francisco das Chagas Batista (1882-1930) e João Martins de Athayde (1880-1959), no final do século XIX, publicam seus livros e são grandes responsáveis pela consolidação do cordel no país. No folheto *Os mestres da literatura de cordel*, de Antônio Américo de Medeiros (1999), entendemos um pouco dessa história

Leandro que não cantava
Diariamente escrevia
Publicando os seus folhetos
Foi crescendo dia a dia.
Criou o revendedor,
Que de feira em feira vendia.

Aqueles revendedores
Vendendo de feira em feira,
Os folhetos de Leandro

Cobriram toda Ribeira,
Do litoral ao sertão,
Foi de fronteira a fronteira

E com dois anos já tinha
A sua tipografia
Fazendo por conta própria
Folhetos como queria.
Deu emprego a muita gente
Vendendo na freguesia.

(...)

Ataíde bom poeta
Cordelista e editor
Da produção de Leandro
Ele foi o comprador.
Pagou seiscentos mil réis,
Na época, um alto valor.

João Martins de Ataíde
Comprou a tipografia
Com todos os originais
Que a viúva possuía
E organizou a gráfica
Da forma que pretendia.

Inicialmente, os folhetos eram vendidos nas ruas ou pelo correio, mas, a partir de 1920, os livretos começam a ser encontrados nos mercados públicos. No início, o próprio autor era responsável pela venda, mas, depois de um tempo, passaram a existir os agentes revendedores.

De acordo com Gonçalo Ferreira da Silva, a literatura de cordel contemporânea apresenta um cuidado especial com a uniformização gráfica, com o primor das rimas, com a beleza rítmica e com a preciosidade sonora. Segundo o autor, a escolaridade serviu para aperfeiçoar a inteligência dos poetas, que redesenharam o cordel e lapidaram o que já era precioso (2011, p. 40).

O cordelista acredita, de forma muito otimista, que, com a fundação da Academia Brasileita de Literatura de Cordel (ABLC), em 1988, no Rio de Janeiro, a marca divisória entre a literatura oficial e a de cordel foi apagada definitivamente. Para ele, hoje, nos corredores universitários e reuniões acadêmicas, o poeta de cordel é recebido com respeito, e o valor emergente do meio acadêmico orgulha-se de ser chamado de cordelista (2011, p. 40). No entanto, sabemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido, pois a literatura de cordel ainda é muito estigmatizada em alguns espaços.

Na história do cordel, temos diversos autores muito importantes para a confirmação deste como uma literatura que deve receber o valor que, de fato, possui: João Melchíades Ferreira da Silva (1869-1933), Zé da Luz (1904-1965), Patativa do Assaré (1909-2002), José Camelo de Melo Rezende (1885-1964), José Costa Leite (1927), e muitos outros. Atualmente, e mais recentemente, temos o cearense Bráulio Bessa como um grande representante do cordel no Brasil.

É fundamental destacarmos que a presença das mulheres como autoras na história da literatura de cordel é bastante obscura. Pesquisas sugerem Maria do Riachão e Rita Medêro como as primeiras expressões do cordel feminino, mas ainda somente na oralidade. Em 1938, Maria das Neves Batista Pimentel, filha de Francisco das Chagas Batista, publica *O violino do Diabo ou valor da honestidade*, que é considerado como sendo o primeiro folheto de cordel feminino no Brasil. No entanto, o faz sob o pseudônimo de Altino Alagoano.

Outras mulheres cordelistas devem ser mencionadas. É raro encontrar produções femininas no cordel, mas, dentre as poucas, temos Vicência Macedo Maia, Maria José de Oliveira, Josefa Maria dos Anjos e Maria Arlinda dos Santos.

Na atualidade, mulheres cordelistas têm sido cada vez mais divulgadas e reconhecidas. Dentre as principais, podemos destacar Salete Maria, Dalinha Catunda, Ilza Bezerra, Rosa Régis, Maria Godelivie, Izabel Nascimento, Maria do Rosário, Josenir Lacerda e, a autora de *Heroínas negras em 15 cordéis*, Jarid Arraes. Num meio predominantemente masculino, essas mulheres precisam ser exaltadas e reverenciadas, pois romperam com a tradição e criaram versos que falavam do seu lugar social, de suas vivências e do seu olhar para o mundo.

Nesse sentido, Jarid Arraes foi ainda mais além. Como afirma Jaqueline Gomes de Jesus, “esta mulher negra se engajou para versejar outras, relegadas ao silêncio, à invisibilidade. Corajosamente, Jarid decidiu enfrentar o racismo e o machismo com prosa e verso.” (2017, p. 11).

4.3. JARID ARRAES E OS CORDÉIS DAS HEROÍNAS NEGRAS BRASILEIRAS

A literatura de cordel, ao longo de sua história, tem sido instrumento de lazer, de informação, de reivindicações de cunho social, realizadas, muitas vezes, sem uma intencionalidade clara. Podemos apontar no cordel uma acentuação do caráter de denúncia de injustiças sociais que há séculos estão presentes em nossa sociedade. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 88)

Partindo da ideia defendida por Ana Cristina Marinho e Hélder Pinheiro, pode-se afirmar que é exatamente isso que o livro *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis* se propõe a fazer, mas com intencionalidades bem claras: reverter o lugar do negro na literatura, exaltar importantes personalidades negras e colocar o negro como sujeito e protagonista de suas narrativas. Jarid Arraes escolhe 15 mulheres negras que tiveram importante contribuição para a formação da história e cultura do povo brasileiro, mas que sempre foram fadadas ao apagamento.

Antes de aprofundarmos nossa análise sobre o livro, precisamos entender quem é e de que lugar social parte a autora. Filha de pai e avô cordelistas e xilogravadores, Jarid Arraes desde muito cedo é íntima da literatura de cordel. Nasceu em Juazeiro do Norte, na região do Cariri, estado do Ceará, em 12 fevereiro de 1991. Escritora e cordelista, mulher, negra e nordestina, quando começou a escrever e publicar seus cordéis, aos 20 anos, não teve dúvidas de que eles seriam politizados. Como ela mesma diz, “escrevo sobre o que me deixa engasgada”. Jarid transforma suas vivências em versos rimados e escolhe os temas a partir da própria experiência, dos preconceitos e assédios que sofre diariamente e assiste o outro sofrer.

Além do livro das Heroínas negras, a autora possui obras de grande relevância, como *As lendas de Dandara (2015)*, *Um buraco com meu nome (2018)* e *Redemoinho em dia quente (2019)*. Jarid também possui cordéis infantis, como *A bailarina gorda* e *Os cachinhos encantados da princesa*. Com o objetivo de encorajar mulheres que escreviam ou desejavam começar a escrever, criou o Clube da Escrita Para Mulheres, em outubro de 2015, onde realizava encontros periódicos. Em 2017, o Clube expandiu-se e tornou-se um coletivo que contava com a participação de outras escritoras.

Como resultado de suas inquietações a respeito do apagamento das mulheres negras, ainda em 2017, Jarid Arraes lança o livro *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*, pela Pólen Livros. A autora afirma que, antes de chegar à idade adulta, nunca tinha ouvido falar de uma mulher negra que tivesse feito algo importante na História. Ela fala que nunca haviam falado sobre mulheres negras que fizeram grandes coisas pela humanidade ou que lutaram batalhas contra a escravidão no Brasil.

Sendo assim, Jarid Arraes, durante quatro anos, pesquisa e escreve biografias em poesia de cordel e vê, ao publicar, a coleção se tornar um sucesso estrondoso. Segundo a autora, o livro tem cumprido um papel importantíssimo na vida de crianças, adolescentes e adultos: o

papel de contar histórias que tentaram apagar, mas que sobrevivem, nos representa e inspira até hoje.

Dentre a vastidão de heroínas negras que lutaram nessas terras, anônimas ou um pouco mais conhecidas, a autora compilou quinze delas, a saber: Antonieta de Barros, Aqualtune, Carolina Maria de Jesus, Dandara dos Palmares, Esperança Garcia, Eva Maria do Bonsucesso, Laudelina de Campos, Luísa Mahin, Maria Felipa, Maria Firmina dos Reis, Mariana Crioula, Na Agontimé, Tereza de Benguela, Tia Ciata e Zacimba Gaba.

Como afirma Jarid, reunidas em livro, essas heroínas chegarão a mais lugares e transformarão, pouco a pouco, nossa realidade em um futuro melhor. Porque essas histórias merecem ser contadas. E Jarid Arraes conta essas histórias de forma belíssima, transformando a vida dessas mulheres em poesia. E, junto com o cordel, a autora também traz uma biografia resumida de cada heroína.

Ao falar, por exemplo, de Carolina Maria de Jesus, autora de *O quarto de despejo*, Arraes já inicia trazendo um fato sobre a vida da heroína em questão: a falta de reconhecimento e a exploração que sofreu. Em seguida, vai traçando seu percurso até se tornar a grande escritora que inspira tantas pessoas. Podemos perceber isso num trecho do cordel

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

(...)

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

(ARRAES, 2017, p. 37-42)

Quando fala de Dandara dos Palmares, traz à tona a figura feminina que, ao lado de Zumbi, comandava o Quilombo dos Palmares e lutava contra a escravidão. E ainda retrata o suicídio de Dandara como uma morte heróica, no sentido de preferir morrer a ser escravizada novamente.

O quilombo dos Palmares
Por Zumbi foi liderado
E nesse mesmo período
Dizem que ele foi casado
Com uma forte guerreira
Que tomou a dianteira
Pelo povo escravizado

(...)

Até mesmo a sua morte
De heroísmo foi repleta
E a mensagem que anuncia
Entendemos bem completa:
Rejeitar a rendição
É a nossa condição
Como um grito de alerta.

(ARRAES, 2017, p. 47-51)

A autora, ao falar sobre Luísa Mahin, mãe do poeta abolicionista Luís Gama, explica sua origem africana e sua condição de escravizada alforriada e fala sobre sua participação em diferentes rebeliões, dentre elas a Revolta dos Malês (1835). Luísa era quituteira e usava esse artifício para transmitir mensagens aos rebeldes. Além disso, destaca que, caso a Revolta dos Malês fosse vitoriosa, ela teria se tornado rainha da Bahia.

No século 19
Luísa Mahin nasceu
Com origem africana
Sua história aconteceu
E com incessante gana
Seu nome prevaleceu.

Vinda da Costa da Mina
Afirmava ser princesa
Mas vendida como escrava
Teve na luta a certeza
Depois de alforriada
Demonstrou sua proeza

(...)

Nos quitutes que vendia
Ela neles enrolava
As mensagens escondidas
Que em árabe espalhava
Ajudando nos motins
Que também organizava

(...)

Se fosse vitoriosa
A revolta organizada
Luísa Mahin seria
De rainha coroada
No estado da Bahia
Ela seria aclamada.

(ARRAES, 2017, p. 87-88)

É claro que não podia faltar a primeira romancista brasileira. Maria Firmina dos Reis foi professora, escreveu o romance abolicionista *Úrsula*, publicado em 1859, como o primeiro a ser escrito por uma mulher negra no Brasil, e foi uma grande ativista das campanhas pela abolição da escravidão e de movimentos antiescravistas. E todos esses pontos importantes, assim como muitos outros, são transportados para a poesia de Jarid Arraes.

Tinha assim vinte e dois anos
Quando foi ela aprovada
Para uma vaga na escola
Onde muito dedicada
Excelente professora
Foi por todos registrada

Só que Maria Firmina
Tinha livre o coração
Defendendo com clareza
Que acabasse a escravidão
Para ela o ideal
Era a certa abolição

(...)

Sendo *Úrsula* seu livro
“A escrava” foi um conto
Mais “Cantos à beira-mar”
Que aqui aumenta um ponto
Obras de profundidade
E também de contraponto

Com humilde gratidão
Quero aqui enaltecer
A Firmina escritora
Em quem eu consigo ver
Uma negra corajosa
Para me fortalecer

(ARRAES, 2017, p. 108-112)

Uma rainha quilombola também foi lembrada por Jarid Arraes. Tereza de Benguela, após a morte do marido, José Piolho, tornou-se chefe do Quilombo do Quariterê, mantendo um sistema de trocas de armas com os brancos e comandava toda a administração, economia e política do Quilombo. A propósito, em sua homenagem, foi instituído o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra, em 25 de julho. Sendo o mesmo dia em que se comemora internacionalmente o Dia da Mulher Negra Latino-americana e Caribenha.

Um exemplo muito grande
É Tereza de Benguela
A rainha de um quilombo
Que mantinha uma querela
Contra o branco opressor
Sem aceite de tutela.

(...)

No quilombo liderado
Era possível encontrar
Estrutura de política
Que seria de invejar
E a administração
Também era exemplar.

(...)

Dia vinte e cinco de julho
É o dia de lembrar
De Tereza de Benguela
Que heroína a reinar
Foi durante sua vida
Sem jamais silenciar

(ARRAES, 2017, p. 138-141)

É claro que destacamos algumas personagens para exemplificar a forma como são apresentadas na obra, mas todas as 15 heroínas retratadas neste livro possuem demasiada importância histórica, precisam e merecem ser lembradas e exaltadas. É isso que Jarid Arraes faz ao contar em forma de cordel suas histórias, suas lutas, suas conquistas e suas contribuições para a formação do que temos hoje como nação. Cada uma, a seu modo e dentro de um contexto específico, foi crucial para o desenvolvimento do país, para o enriquecimento cultural e para a luta pela igualdade e respeito. Como afirma, de forma muito pertinente, Jaqueline Gomes de Jesus

Mesmo que as lutas dessas guerreiras, em seus diferentes campos de atuação, tenham sido duramente reprimidas e derrotadas, inclusive ao custo de suas vidas, que tenham tido poucos resultados práticos imediatos, elas nos ofereceram um ganho absolutamente crucial, que Jarid permite que muitas pessoas alcancem, por meio de seus versos, uma consciência mínima da imensa força e vasta inteligência da mulher negra, na sua diversidade de ser mulher e negra. (JESUS, 2017, p. 11)

Não há como negar a potência que essa literatura possui e o quanto de reconhecimento identitário e representatividade ela carrega. Dar protagonismo, contar a história esquecida dessas mulheres negras e torná-la acessível é fazer com que suas vozes sejam ouvidas, promovendo uma multiplicidade de vozes dentro do campo literário e no imaginário de crianças, jovens e adultos. Jarid Arraes coloca em lugar de destaque dentro da literatura e situadas na História personagens que durante muito tempo foram destinadas ao esquecimento e ao silenciamento. É de grande impacto uma mulher negra e nordestina escrever sobre outras mulheres negras, em contraste com uma literatura hegemonicamente branca, racista, machista e resistente à diversidade. Jaqueline Gomes de Jesus declara que se torna uma mulher negra mais orgulhosa de sua herança cultural e da história de seu povo e chega à conclusão de que

Ao lerem esses poemas, outras pessoas negras, por vezes, mas também as brancas, encontrarão uma deliciosa fonte, que as nutrirá de vida e esperança, e quiçá as mobilizará para que, seja lá o que nos define como brasileiros, não mais seja permeado de racismo e machismo. Temos uma longa caminhada pela frente. (JESUS, 2017, p. 12)

4.4. O CORDEL E A LITERATURA NEGRA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Em se tratando de alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a preocupação com uma literatura de reconhecimento e representatividade é ainda mais urgente. Tenhamos como premissa o que diz Natalino Neves da Silva:

Há uma dificuldade dos jovens em elaborar o processo identitário étnico-racial inseridos no contexto social complexo que ainda hoje apresenta como tendência legitimar o padrão social eurocêntrico, o que implica na imposição de valores identitários que não correspondem ao perfil de crianças, jovens e adultos oriundos da população negra, dificultando, com isso, a elaboração afirmativa de sua autoestima e de sua pertença identitária étnico-racial (SILVA, 2010, p. 28)

O padrão social eurocêntrico do qual Silva fala também está presente na literatura, e é ele que estamos propondo combater. Já foi exposto aqui a importância da literatura canônica, isso não está sendo questionado, mas a proposta é abrir espaço para outras literaturas que possibilitem facilitar o acesso dos alunos da EJA ao texto literário. Desse modo, é peremptório que sejam mediadas aulas e atividades que compreendam as dificuldades e particularidades desse público, a fim de atender às necessidades dos alunos do ensino noturno, que são de maioria negra e que fazem parte de uma escola despreparada para a diversidade. Ainda nesse sentido, Gláucia Maria Figueiredo vai dizer que

A compreensão da identidade na sua forma plena remete-nos ao sentimento de pertencimento, pois a ideia de pertencimento nos auxilia a pensarmos a identidade na perspectiva da pluralidade e dos processos de reestruturações identitárias que ocorrem na nossa relação com os outros e que nos permitem construir uma ideia singular de nós mesmos. (FIGUEIREDO, 2007, p. 169 apud SILVA, 2010, p 29)

Sendo assim, o contato com as histórias de personalidades negras e, sobretudo, com uma literatura impregnada de negritude, possibilita ao jovem negro, que não se vê representado na literatura e se considera fora de um padrão estabelecido, o sentimento de pertencimento. Principalmente a esse aluno da EJA que está inserido em uma escola pública geralmente precária e excludente. Essa relação com o outro que é igual a ele, esse situar-se no texto literário propiciam e reforçam o processo de busca identitária, de resistência, de afirmação cultural, de reterritorialização.

No sentido de reterritorializar, podemos retomar o que Guattari vai chamar de *processo de singularização*, que são processos disruptores no campo da produção do desejo, são movimentos de protesto contra a subjetividade agenciada de diferentes maneiras através da afirmação de outras maneiras de ser, no caso da literatura, de outras maneiras de expressar-se. Sendo assim, buscar uma singularização dentro do campo literário é buscar, ainda segundo Guattari, uma *autonomia*, ou seja, a criação de novos territórios sociais ou a recuperação de territórios culturais perdidos ou negados.

Ademais, considerando o cordel e a literatura negra como o que Antonio Candido vai chamar de *gênero (ou literatura) proscrito*, podemos situá-los nesse lugar de literatura que busca um processo de singularização e tenta reapropriar territórios. A minoria que pretende encarar os modelos que se afirmam universais. Sobre isso, Candido vai dizer que

Os valores que a sociedade preconizou, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CANDIDO, 2011, p. 177-178)

Portanto, podemos entender que o cordel e a literatura negra, na EJA, cumprem esse papel de “negação do estado de coisas predominantes” e estão do lado oposto da literatura que “os poderes sugerem”. Sendo assim, as duas representações literárias precisam estar aliadas nesse processo de letramento literário. No entanto, para o público em questão, uma literatura que rompe com a tradição literária sempre tão distante desses alunos é urgente e necessária. Como bem coloca Cosson,

Buscamos deixar claro que a literatura não pode ser reduzida ao sistema canônico. Na verdade, como argumenta Itamar Even-Zohar em *Polysistem studies* (1990), ela é constituída por um conjunto de sistemas. Trata-se, pois, de uma polissistema, que compreende as várias manifestações literárias. Esses sistemas, em conjunto com o sistema canônico, precisam ser contemplados na escola, assim como as ligações que mantém com outras artes e saberes. É essa visão mais ampla da literatura que deve guiar o professor na seleção de obras. (COSSON, 2020, p.47)

Destarte, promover a mediação desse jovem negro com a literatura que privilegia seus aspectos culturais e sua identidade, torna-se, indubitavelmente, um caminho mais curto quando o professor lança mão de textos que se aproximem da linguagem desse aluno, que possuam uma estrutura de fácil compreensão, que preserve elementos da oralidade. Nesse aspecto, o cordel afigura-se como uma das alternativas mais acertadas para a realização do trabalho em sala de aula. Marcela Cristina Evaristo, ao tratar sobre o cordel enquanto gênero do discurso na escola, salienta que

Em termos atuais, pode-se dizer que o cordel mantém, enquanto narrativa, algumas características de origem, como a função social educativa, de ensinamento, aconselhamento, e não apenas entretenimento ou fruição individual. Tem também um sentido agregador, na medida em que, no momento de comercialização — integração à produção industrial —, são contados, oralmente, trechos de histórias para grupos de ouvintes. Muitos dos consumidores não são alfabetizados, mas mesmo assim adquire os livretes para que alguém os leia para eles. Por outro lado, o cordel absorveu algumas tendências da modernidade, entre elas a veiculação de informações: alguns fatos do cotidiano passam a constituir, muitas vezes, a sua temática. Além disso,

assume também o sentido individual, quando texto e o leitor estão em um contato direto, quando a leitura é solitária ou silenciosa. (EVARISTO, 1999, p. 120)

Vale ressaltar o fato de o cordel não ser estritamente um texto com a função de entreter, pois há nele um papel social voltado para a conscientização, com um viés crítico e educativo. Soma-se a isso o fato de ser um texto que possui características estruturais menos complexas que as dos demais textos literários, estando muito mais ligado ao que o aluno da EJA tem em seu cotidiano, ao que lhe é familiar. Nesse sentido, a literatura de cordel pode tornar-se um instrumento fortalecedor de formação de leitores, assim como contribuir para a manutenção da cultura, da língua e da identidade dos educandos atendidos pela EJA.

Além disso, por manter aspectos da oralidade, está muito mais próximo da realidade desse jovem, mas sem deixar de ser um texto literário. Sobre isso, Marcela Cristina Evaristo afirma que o cordel “constitui-se em um gênero intermediário entre a oralidade e a escrita. Faz uma espécie de ponte de passagem de uma cultura popular e outra, literária. Por isso, mantém algumas pistas da oralidade ao ser transposto para o texto escrito e impresso.” (EVARISTO, 1999, p. 120). Sendo assim, manter marcas de oralidade, ter a musicalidade de seus versos como uma das principais características, possuir uma linguagem acessível, e todos os outros elementos já explicitados, são fatores preponderantes para a escolha do cordel como o texto literário para se trabalhar a literatura negra, a literatura de resistência e afirmação.

Sendo assim, é fundamental o incremento a práticas de letramento que envolvam leitura, escrita e oralidade, considerando as particularidades do público a quem se destina e envolvendo no processo esses jovens e adultos que já vêm de um contexto de exclusão e vulnerabilidade social. Por isso, é tão importante o trabalho com um texto que privilegie características comuns a esses indivíduos, que preserve aspectos relevantes de suas histórias e cultura e que possibilite a inserção no lugar que, antes, originalmente, acreditava-se não ser para eles. Portanto, o objetivo é incluir os excluídos e mediar essa descoberta de um universo literário de possibilidades a partir da literatura de cordel e da literatura negra.

Ainda se tratando da oralidade nos textos de cordel, elemento fundamental nesse processo, podemos nos apoiar no que Paul Zumthor disse em seu livro *Performance, recepção, leitura*

Não se pode duvidar de que estejamos hoje no limiar de uma nova era da oralidade, sem dúvida muito diferente do que foi a oralidade tradicional; no seio de uma cultura na qual a voz, em sua qualidade de emanção do corpo, é um motor essencial da energia coletiva. Talvez, dessa redescoberta, dessa reintrodução da voz nos

funcionamentos fundamentais do corpo social virá o que se poderia chamar de salvação. (...) E nessa perspectiva que tento perceber que na minha leitura dos textos dos quais extraio minha alegria está parte do meu corpo. (ZUMTHOR, 2018, p. 58-59)

A partir disso, é relevante considerar que promover um letramento literário por meio de textos que estejam muito próximos da oralidade, da musicalidade, caracteriza-se como estratégia eficaz para alcançar mais facilmente os alunos, que recebem estímulos sonoros a todo momento, e, dessa forma, associam tais textos a uma sensação de prazer, de satisfação. O cordel, por sua vez, cumpre perfeitamente esse papel, pois possui em sua estrutura, como supracitado, muitas pistas da oralidade, sendo um texto versado para ser lido como se fosse uma canção.

Isto posto, é relevante considerar a importância do trabalho com a literatura de cordel no sentido de reafirmar a presença do negro como protagonista nos textos literários, bem como promover aulas de ensino de literatura que sejam cada vez mais próximas da realidade dos alunos, despertando o interesse e a curiosidade. Diante do exposto, é imperativo mudar a forma como elaboramos as aulas de leitura, haja vista o público para o qual lecionamos, em sua maioria constituído por jovens e adultos negros, socialmente marginalizados e economicamente desfavorecidos. Desse modo, parafraseando Paulo Freire, precisamos impregnar de sentido o que fazemos a cada instante, isso é educar.

5. PARTINDO DA TEORIA PARA A PRÁTICA

A seguir, os pormenores da pesquisa serão detalhados com o intuito de situá-la num campo de investigação. Faz-se necessário destacar que tal pesquisa está pautada em uma perspectiva de aplicação prática e análise de resultados obtidos a partir do trabalho efetivo com os alunos em sala de aula. Partimos, obviamente, de uma hipótese, mas, através de atividades direcionadas e propostas de intervenção pedagógica, procuramos confirmar ou refutar a hipótese levantada, saindo do campo da ideia e das abstrações e seguindo pelo caminho da aplicabilidade e do fazer pedagógico.

Buscando elucidar as motivações da pesquisa e com o objetivo de traçar o caminho a ser percorrido, algumas questões serão levantadas e, a partir delas, o trabalho de aplicação será delimitado. Sendo assim, será possível compreender o que se espera e quais resultados podem ou não ser alcançados.

Vale ressaltar que os alunos, a escola e o entorno têm papel preponderante para o prosseguimento e sucesso desta pesquisa, uma vez que trata-se de um trabalho voltado para a prática docente, com vistas à ressignificação do ensino de literatura. Decerto, tais pontos serão explorados com o objetivo de entender o contexto em que a pesquisa está situada.

5.1. A PESQUISA

No intuito de caracterizar esta pesquisa, cabe encetar com o que diz Michel Thiollent:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14).

Partindo dessa perspectiva, podemos afirmar que esta é uma pesquisa-ação, uma vez que a proposta reside em confrontar um problema social que atinge uma coletividade. Ademais, é uma pesquisa que requer a participação direta de todos os envolvidos, com destaque para os alunos, que são os atores principais deste trabalho e para quem as propostas de intervenção são destinadas.

Não há, aqui, a pretensão de resolver um problema que é estrutural e está arraigado em todos as esferas sociais, mas esta pesquisa, enquanto pesquisa-ação, tem como propósito promover e implementar estratégias de conscientização e posicionamento crítico, não restringindo-se a um levantamento de dados, configurando-se como uma pesquisa qualitativa.

Adelina Baldissera, em se tratando de pesquisa-ação, vai dizer que

A pesquisa neste sentido constitui-se em uma forma de democratização do saber, produzida pela transferência e partilha de conhecimentos e de tecnologias sociais, criando o “poder popular”, visto que os setores populares vão adquirindo domínio e compreensão dos processos e fenômenos sociais nos quais estão inseridos, e da significação dos problemas que enfrentam. (BALDISSERA, 2001, p. 8)

Nesse sentido, tal pesquisa possui esse caráter de partilhamento de saber, de democratização do conhecimento literário e de possibilidade de mobilização de um grupo social por meio do acesso a uma literatura que seja representativa para esse aluno. Além do mais, segundo Baldissera, um dos objetivos da pesquisa-ação é “a transformação da realidade que afeta as pessoas envolvidas”. Partindo deste princípio, pretende-se propor artifícios para uma mudança na forma como se ensina e como se encara a literatura nacional, revertendo o lugar de protagonismo e o sujeito da narração, impactando positivamente na capacidade do aluno negro e periférico sentir-se representado e incluído naquele lugar que sempre foi estranho e distante para ele.

À vista disso, conclui-se que a presente pesquisa tem um viés qualitativo e, como explicitado anteriormente, pode ser definida como uma pesquisa-ação, no sentido de atender a uma demanda dessa população negra em ambiente escolar, que precisa ser vista e ter sua cultura e sua identidade respeitadas e valorizadas, encontrando na literatura um espaço de afirmação e resistência. A pesquisa, assim sendo, constitui-se como qualitativa porque não busca quantificar ou estipular informações estatísticas, mas parte de uma hipótese e objetiva empreender uma análise dos resultados das atividades aplicadas e da percepção dos alunos a respeito do que se propõe implementar no ensino de literatura e no contato com o texto literário.

5.2. METODOLOGIA

De acordo com o que já foi mencionado, será realizado o trabalho com o livro *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*, de Jarid Arraes. No entanto, antes de apresentarmos o livro, atividades preliminares serão realizadas. A propósito, antes mesmo da atividade de diagnose, algumas perguntas são relevantes para nortear o trabalho desta pesquisa e, a partir delas, prevêem-se desdobramentos que permitirão a análise e reflexão. Tais perguntas relacionam-se diretamente às propostas apresentadas aqui e aos objetivos que se têm como pretensão. São elas:

1. Os alunos se reconhecem nos textos literários com os quais têm contato na escola?
2. Quantos livros e/ou textos de autoria negra os alunos conhecem ou já leram?
3. Os alunos conhecem a literatura de cordel?
4. Quantas e quais histórias de personalidades negras os alunos conhecem?
5. Como conhecer e estar em contato com a história dessas personalidades através do cordel pode contribuir para o processo de afirmação da identidade desse aluno?

Num primeiro momento, com o intuito de realizar uma diagnose, promover uma conversa informal, um diálogo a respeito do que viria a ser, na concepção dos alunos, o texto literário. E, partindo daí, levantar o questionamento sobre a capacidade de os alunos se reconhecerem nos textos literários que comumente são trabalhados em sala de aula, destacando o tipo de linguagem utilizada e os elementos estruturais.

A partir das respostas e discussões, provavelmente, será possível constatar que os discentes não se sentem familiarizados com os textos literários clássicos, considerando a linguagem inacessível e o conteúdo, muitas vezes, maçante e distanciado de suas realidades. Por conseguinte, acabam por não se interessarem pelas aulas de introdução ao ensino de literatura e pelos textos literários utilizados em atividades de interpretação e reescrita.

Esses questionamentos trazem a reboque um ponto importante sobre a autoria desses textos. Os alunos, num momento posterior, serão solicitados a listarem livros e textos de autores negros com os quais têm contato no ambiente escolar e até mesmo fora dele. O propósito inicial é perceber o quanto nossa literatura e nossos textos escolares estão impregnados pelo ideal

branco e eurocêntrico, e o quanto a voz negra continua sendo silenciada e sua cultura ainda passa por um processo de apagamento. Desenvolver essa percepção é importante, porque essa suplantação do protagonismo negro nas diferentes expressões artísticas e literárias é algo tão estrutural e enraizado que quase não se nota.

Seguindo esse caminho, em um passo seguinte, estabelecer um diálogo sobre a literatura de cordel enquanto texto literário para se trabalhar em sala de aula. É relevante destacar que a maioria dos alunos conhece e aprecia o cordel, haja vista todas as características já citadas anteriormente e que são muito familiares a esses jovens. Em seguida, promover uma discussão a respeito da regionalidade do cordel e dos assuntos que ele, costumeiramente, aborda. Para além disso, ressaltar a importância do cordel como sendo um texto com caráter crítico e problematizador.

Em seguida, indagar os alunos sobre o conhecimento que têm acerca das histórias de personalidades negras. Geralmente, o que se constata é que o que eles entendem por personalidades negras é o que se tem como popular e presente na mídia, como cantores, esportistas, atores e atrizes e apresentadores. Muito por causa desse apagamento e invisibilização das histórias de autoria negra e dos personagens históricos que contribuíram para a formação cultural, intelectual e política do nosso país, os jovens desconhecem esses heróis e heroínas que lutaram e resistiram, abrindo caminho para muitas lutas atuais e sendo referência para quem hoje busca afirmação de sua identidade.

Partindo dessas discussões, propõe-se responder à quinta e última questão e refletir a respeito da forma como esse jovem passaria a encarar a literatura sob uma ótica diferente daquela que se habituou a enxergar. Nesse momento, a ideia é conversar sobre a possibilidade de cordéis que tratem sobre diferentes personagens negros da nossa história e a opinião deles sobre isso. Assim sendo, analisar a forma como a possível descoberta de textos que tratam daquilo que é inerente a eles pode despertar não só o interesse pela literatura, mas também o sentimento de pertencimento, de afirmação, de representatividade e de valorização de sua cultura.

5.3. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Antes de situar a escola e a turma em questão, precisamos entender, rapidamente, o que é

a EJA. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino criada pelo Governo Federal, em 2007, que compreende todos os níveis da Educação Básica e é destinada aos jovens, adultos e idosos que, pelos mais variados motivos, não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade apropriada. Permite que o aluno retome os estudos e os conclua em menos tempo - geralmente em seis meses - e possibilita sua qualificação para conseguir melhores oportunidades no mercado de trabalho e ingresso no ensino superior.

Assim, os alunos que nos chegam, em sua maioria, estão com o ensino totalmente defasado e têm que aliar trabalho e escola. Isso impacta diretamente no rendimento escolar e, conseqüentemente, no interesse deles pelo que é trabalhado em sala de aula.

A presente pesquisa foi realizada tendo em vista a realidade encontrada na Escola Municipal Oscar Weinschenck, localizada no município de Queimados, na Baixada Fluminense. O público da pesquisa é uma turma de 8º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno da noite.

A escola está situada em um bairro cercado por comunidades e, por muitas vezes, a violência gerada pelo tráfico de drogas chega até a unidade escolar, repercute diretamente no andamento das aulas e, conseqüentemente, no aprendizado dos alunos, sendo um dos principais motivos para a evasão escolar. A turma, em sua maioria, é constituída por jovens e adultos negros e oriundos dessas comunidades do entorno. Muitos deles são trabalhadores que veem na educação, mesmo que tardia, uma oportunidade de ascender socialmente. É nítido o sentimento de inadequação e de exclusão que permeia o ambiente da sala de aula, pois são pessoas que acumulam características socialmente estigmatizadas e pertencem a um grupo social que recebe grande carga de preconceito e discriminação. São pobres, pretos, favelados e em processo de escolarização básica com distorção série-idade. Uma junção de elementos que fazem com que sejam segregados. Isso afeta a autoestima e influencia fortemente no processo ensino-aprendizagem.

Abre-se um parêntese aqui para reforçar a necessidade, que já vem sendo amplamente discutida, de uma reformulação do currículo escolar. Um currículo que não apenas prepare para o mercado de trabalho e o ingresso no ensino superior, mas que esteja preocupado com o processo de emancipação humana e ética, o desenvolvimento de diferentes inteligências e habilidades e o estímulo à consciência crítica e à criatividade.

Levando em conta tais ponderações, urge a necessidade de um trabalho voltado para o

resgate da autoestima desse aluno. Aulas que promovam a busca por identidade e desenvolvam a capacidade de os alunos acreditarem em si mesmos, nas suas potencialidades, se sentirem capazes e sujeitos ativos no processo de mudança de suas realidades.

5.4. O TRABALHO EM SALA DE AULA

É necessário destacar que a pesquisa teve seu percurso interrompido por conta da pandemia do novo Coronavírus. As aulas foram suspensas logo no início do primeiro semestre de 2020, por isso não foi possível realizar atividades práticas para dar continuidade à pesquisa, partindo da diagnose. Desse modo, a seguir, propõe-se atividades de intervenção com o objetivo de introduzir o assunto em questão em uma turma de 8º ano do ensino fundamental da modalidade EJA.

Após os questionamentos e debates promovidos em sala de aula com os alunos, o próximo passo é apresentar exemplos de textos em cordel e, a partir deles, elaborar atividades que problematizem e contextualizem tais produções literárias.

Num primeiro momento, apresentar dois textos de diferentes gêneros que abordem a questão racial: um texto jornalístico e um *post* comparativo de dois anúncios publicitários. Em seguida, um cordel que seja curto e também trate da temática étnico-racial: o texto *Um Desabafo contra o Racismo*, de Eudes Souza, que se trata de um depoimento de uma menina negra transformado em cordel. Partindo desses textos, elaborar questões de interpretação que estimulem o olhar crítico do aluno e dialoguem com o contexto social no qual estamos inseridos, evidenciando o cordel utilizado como sendo um texto literário, assim como os poemas clássicos que eles tanto rejeitam o são. Além disso, explicitar que o cordel é um texto que possui, geralmente, uma crítica social bastante relevante. Importante destacar que as atividades devem relacionar os três diferentes textos que tratam da mesma temática. Para concluir a proposta, os alunos produzirão seus próprios textos em cordel.

Texto jornalístico:

'Não consigo respirar'

📅 Publicado em: 15/06/2020 🔄 Atualizado: 15/06/2020 16:32

Movimentos contra o racismo no Alto Tietê se posicionam contra a morte de Floyd

Por Giovanna Figueiredo / Foto: Divulgação

US\$20. Tudo começou no relato de uma nota falsa em um supermercado em Minneapolis, Minnesota, nos Estados Unidos, e terminou na morte de um homem negro, George Floyd, por um policial branco, Derek Chauvin. O fato descrito é um dos reflexos do racismo na sociedade.

Floyd não resistiu à prisão. Ele não estava reagindo, mas mesmo assim Chauvin manteve os joelhos em seu pescoço, enquanto ele estava algemado, de bruços no chão e gritando que não conseguia respirar. Floyd morreu e sua morte gerou uma onda de protestos nos EUA e no mundo contra o racismo.

Em Mogi das Cruzes, um grupo também se mobilizou para realizar uma manifestação, no dia 7 de junho. Todos iriam vestidos de preto e ficariam deitados em silêncio como protesto contra o genocídio negro. No entanto, por conta do mau tempo, os protestos foram adiados.

Segundo a Unegro de Mogi das Cruzes, que faria parte do protesto e um dos seus organizadores, Herbert Souza, ainda não há uma data para a manifestação em decorrência da pandemia do novo coronavírus. Mas, individualmente, cada membro do movimento tem se posicionado contra o genocídio negro, um sentimento que, segundo eles, está acumulado há mais de 130 anos.

<https://www.leiaogazeta.com.br/nao-consigo-respirar/>

Texto publicitário:

KRESPINHA

IDEAL PARA A LIMPEZA PESADA.



KRESPINHA

-a queridinha
do Rio está agora
em São Paulo!

No Rio, todos me conhecem.
Sou KRESPINHA - a melhor
esponja para a limpeza da cozinha.
As paulistas também vão me
querer bem. Vocês me encontram
as suas ordens na "SABARCO",
rua Florência de Abreu, 407.



S. A. BARROS LOUREIRO INDÚSTRIA E COMÉRCIO "Sabarco"

Rua Florência de Abreu, 407

Pirelli

<https://images.app.goo.gl/53sDaL4mHcd1HyAs8>

Cordel:

Um Desabafo contra o Racismo

Quando a evolução é ironia
No que se vê sobre o respeito,
Quando um ato de covardia
Evolui ao preconceito,
Percebo que o racismo
É fruto do egoísmo
Semeado em seu peito.

Sou NEGRA e não morena
Minha pele é escura,
Quem tem a mente pequena
Não respeita minha cultura
Fala que é passado
Que não há nada de errado
E ainda diz que é frescura.

Será frescura ser acusada
Mesmo sendo inocente,
Será besteira ouvir a piada:
- Teu cabelo não entra pente,
Ou ouvir: - é até bonitinha
Mesmo sendo uma negrinha
Até parece gente.

Sou cotista e não sou burra

Mude o seu fundamento,
A sociedade nos esmurra
E diz a todo momento:
- Você não será capaz
De competir com os demais
Entenda meu pensamento.

Sou negra e não é por isso
Que posso ser assediada,
Muito menos ser submisso
Nossa historia será mudada,
Até a praga maior
Que só causava o pior
Do solo já foi arrancada.

O meu cabelo não é ruim
Ruim é seu preconceito
Não me chame de “pixaim”
Tenho nome, quero respeito,
Quero um mundo diferente
Que se semeia a semente
Da paz e amor no peito.

Não é besteira ser privado
De entrar em um ambiente,
Ou ser seguido e vigiado
Quando na loja é um cliente,
Não é besteira temer
O tiro que pode perder
A vida de um inocente.

Meu destino não é uma cela
Muito menos ser reprimida,
Não é ter uma sequela

De uma bala perdida,
Esse seu pré-conceito
Não lhe torna perfeito
Nem melhora a sua vida.

O racismo não é bobagem
Tem na arte os seus galhos,
Onde se rasteja a folhagem
De atos tristes e falhos,
Só não ver quem não quer
Onde o preconceito quiser
Ele vai com seus atalhos.

Não sou urubu e nem macaca
Quero igualdade, o meu direito,
O meu grito lhe ataca
Fugindo do preconceito,
Não quero ser superior
Quero mostrar que minha dor
É uma luta por mais respeito.

Fonte: <https://www.facebook.com/EudesSousa15/posts/cordel-um-desabafo-contr-o-racismo-que-o-seu-preconceito-se-perca-nos-cachos-do/1733032273447>

Após a leitura e discussão dos textos, responda às questões:

- 1) Analisando atentamente os três textos, percebemos algumas semelhanças. Indique alguns elementos que confirmem essa afirmação?
- 2) Diferentes gêneros textuais cumprem diferentes funções sociais e possuem estruturas distintas que os categoriza. O que você percebe no texto 3 que o diferencia dos demais?
- 3) Sabemos que um texto não literário, geralmente, tem a função de informar, esclarecer, explicar. Já o texto literário possui um caráter estético, é mais artístico, promove emoções no leitor por meio de sua função poética da linguagem. A partir dos elementos identificados na estrutura do texto 3, podemos considerá-lo como um texto literário. Diga quais os elementos que confirmam essa afirmação.
- 4) Os textos literários não se restringem apenas a causar emoções no leitor, são capazes, também, de criticar a realidade e estimular esse olhar em quem está lendo. Pode-se afirmar que o cordel “Um desabafo contra o racismo” promove uma crítica social? Por quê?
- 5) Sabendo que o cordel em questão trata-se de um depoimento de uma menina negra, identifique um trecho que se relacione diretamente com o que aborda o texto 2:
- 6) Como sabemos, o cordel possui uma linguagem bastante acessível. Você teve alguma dificuldade em entender a proposta do texto 3? Se sim, diga qual foi.
- 7) As marcas de oralidade e a musicalidade são características da literatura de cordel. Isso se aplica ao texto “Um desabafo contra o racismo”? Explique sua resposta.
- 8) Como vimos, o texto literário provoca emoções no leitor. Quais sensações e emoções foram provocadas em você a partir da leitura do cordel?
- 9) Você considera importante os textos literários, a literatura como um todo, tratarem de questões que geralmente não são abordadas, como o racismo, a representatividade e protagonismo negros e as relações raciais?
- 10) Agora é a sua vez! Produza um pequeno texto em cordel sobre a temática discutida na atividade. Use sua criatividade.

Cabe ressaltar que essa atividade tem por objetivo preparar o caminho para o trabalho com os cordéis de Jarid Arraes. Num momento posterior, o livro será apresentado, e seus cordéis amplamente discutidos, analisados e trabalhados de forma prática. E, a partir deles, propõe-se realizar uma oficina de “xilopretura”, que é a xilogravura da mulher preta.

A proposta é executar uma sistematização do letramento literário, com o propósito de apresentar a obra de forma mais contundente e promover sua leitura e problematização. E isso se dará em diferentes momentos e sempre com a mediação do professor.

6. ESTRATÉGIAS PARA A SISTEMATIZAÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO

6.1. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

É necessário que o ensino de literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas em sala de aula devem acompanhar esse movimento. (COSSON, 2020, p 47-48)

Pensando na importância desse processo como sendo um movimento contínuo de leitura e no quanto as práticas em sala de aula são fundamentais, Rildo Cosson propõe dois exemplos de proposta de letramento literário: a *sequência básica* e a *sequência expandida*. Tanto uma quanto a outra tem como objetivo aproximar o aluno do texto literário, incentivando a leitura interessada e uma compreensão global do texto. Sobre elas, Cosson afirma que “procuram sistematizar a abordagem do material literário em sala de aula integrando, fundamentalmente, diferentes perspectivas metodológicas.”. (COSSON, 2020, p. 48). O autor também salienta que

Naturalmente, há entre essas duas sequências muitas possibilidades de combinação que se multiplicam de acordo com os interesses, textos e contexto da comunidade de leitores. Além disso, nem a sequência básica nem a expandida devem ser tomadas como limites do baixo e do alto, aos quais não se pode ultrapassar. Ao contrário, nosso objetivo é apresentar duas possibilidades concretas de organização das estratégias a serem usadas nas aulas de Literatura do ensino básico. Por isso consideramos essas duas sequências exemplares e não modelares, visto que desejamos que sejam vistas como exemplos do que pode ser feito e não modelos que devem ser seguidos cegamente. (COSSON, 2020, p. 48)

Nesse sentido, é importante deixar claro que a proposta apresentada aqui é uma sugestão e não uma regra, um norte e não um modelo a ser seguido incontestavelmente. Cada turma, cada aluno e cada escola possuem suas particularidades, e cabe ao professor identificá-las, desenvolvendo, assim, a melhor maneira de executar o trabalho com o texto literário em sala de aula.

Como forma de facilitar esse trabalho e na tentativa de estabelecer uma estratégia sistematizada de letramento literário, interessa-nos adotar, nesta pesquisa, a *sequência básica*. Tal sequência é constituída por quatro passos: *motivação, introdução, leitura e interpretação*.

A seguir, vamos entender cada um deles.

A motivação consiste em preparar o aluno para “entrar” no texto. É uma situação inicial que coloca o leitor no universo literário daquela obra, situando-o dentro de um contexto de leitura e estreitando seus laços com o texto que vai ler a seguir. É fundamental que se promova um momento anterior à leitura propriamente dita que abasteça o aluno com as ferramentas necessárias para encarar a obra literária e retirar dela tudo o que pode oferecer. Como afirma Cosson,

Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse diretamente com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária. (COSSON, 2020, p. 53-54)

Nesse sentido, a motivação cumpre exatamente este papel: abrir portas e pavimentar caminhos para a experiência literária. Ela permite que o educando descubra novas possibilidades de acesso ao texto, desmitificando a ideia de que a leitura literária é chata e sempre realizada como uma obrigação. O modo como essa leitura é introduzida pode fazer com que esse leitor descubra que gosta de ler e entender que os livros fazem parte de sua vida.

Ainda sobre a motivação, Cosson afirma que a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Cosson enfatiza que, na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo, ou seja, “o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende da boa motivação.” (COSSON, 2020, p. 54).

No entanto, para o autor, é preciso lembrar que a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor. É preciso confiar mais em ambos, sobretudo quando tratamos de leitura literária. Isto é, a motivação pode influenciar as expectativas do leitor, o que ele espera do texto, mas não pode delimitar a leitura (2020, p. 56). Influência sempre haverá, mas ela não pode prejudicar ou excluir a experiência do próprio leitor com o texto. A motivação deve apenas preparar e abrir caminhos.

Após a motivação, o próximo passo é a introdução, que pode ser considerada como o momento em que são apresentados o autor e a obra. Para tanto, o professor deve ter algumas

preocupações em mente. A primeira delas é que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos. No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas ao texto, afirma Cosson.

Outro ponto importante com o qual os professores devem se preocupar é com a apresentação da obra. Num processo pedagógico, precisamos abrir mão da ideia de que a obra fala por si só e devemos assegurar a direção a ser tomada com o texto. Cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim a sua escolha. É importante ter o cuidado de evitar fazer uma síntese da história para não eliminar o prazer da descoberta por parte do leitor. Independente da forma como vai ser introduzida a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos.

O livro pode ser apresentado de diferentes formas. Seja levando a turma à biblioteca para a retirada diretamente da estante ou levando-o para a sala de aula, para que os alunos possam manusear. Nesse momento de apresentação física da obra, podem ser feitas as apreciações críticas da capa, contracapa, orelha, prefácio e outros elementos paratextuais, que muitas vezes trazem informações importantes para a interpretação. Estes podem ser usados para mostrar os caminhos da leitura previstos pelo autor/editor. Deve-se, todavia, ter o cuidado de não tomá-los como a direção de leitura da obra, mas sim como uma leitura entre outras.

Por fim, segundo Cosson,

É preciso que o professor tenha sempre em mente que a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva. Desse modo, a seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda de leitura, outras incursões na materialidade da obra, são as características de uma boa introdução. (COSSON, 2020, p. 61)

A etapa seguinte é a leitura, que se trata da leitura e exploração da obra em si. E essa leitura precisa, primordialmente, ser realizada por meio de um acompanhamento, principalmente quando tratamos de livros inteiros. A leitura escolar precisa de acompanhamento e supervisão porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista.

Contudo, como afirma Cosson, não se pode confundir acompanhamento com policiamento. Para o autor, o professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura (2020, p. 62).

Se o texto for extenso, o ideal é que a leitura seja feita fora da sala de aula, seja na casa do aluno ou num espaço reservado para isso, como uma biblioteca ou sala de leitura. Durante esse tempo, o professor deve convidar os alunos a apresentarem os resultados de suas leituras no que pode ser chamado de *intervalos*. Isso pode ser feito através de uma simples conversa ou de atividades mais específicas. Para que aconteçam esses intervalos, em que será discutido o que se leu até ali, não se faz necessário que todos os alunos tenham lido a mesma quantidade de páginas ou capítulos, mas é importante que a atividade seja pertinente com a leitura efetiva feita pela maioria dos alunos.

Segundo Cosson, ao indicar o texto, é conveniente que o professor negocie com seus alunos o período necessário para que todos realizem a leitura e, dentro desse período, convém marcar os intervalos. Naturalmente, nem esses intervalos nem o período reservado à leitura podem ser muito longos, visto que se corre o risco de perder o foco da atividade. O ideal seria uma média de três intervalos. Se precisar de mais que isso, chega-se à conclusão de que o texto é extenso demais, sendo necessário buscar uma alternativa (2020, p. 63-64).

Os intervalos são muito importantes nesse processo, pois é durante as atividades desenvolvidas neles que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos. Esses intervalos funcionam, assim, prioritariamente, como um diagnóstico da etapa de decifração no processo de leitura. Cosson vai dizer que, por meio deles, o professor resolverá problemas relacionados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração (2020, p. 64). Todavia, não é apenas em relação à essa etapa que os intervalos oferecem possibilidades de compreensão e intervenção. Na verdade, se bem direcionados, eles podem se constituir em uma importante ferramenta de aferição pedagógica do processo de leitura como um todo. Sobre isso, Cosson reitera 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 a 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 e legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade. Em muitos casos,

a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno. (COSSON, 2020, p. 64)

Por último, chegamos à interpretação, que Cosson define como sendo uma etapa que parte do entrecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade (2020, p. 64). No cenário do letramento literário, Cosson propõe pensar a interpretação em dois momentos: um *interior* e outro *exterior*.

O momento interior é que aquele que acompanha a decodificação, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem sua culminância na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. É o encontro do leitor com a obra. Esse encontro é de caráter individual e caracteriza-se pela experiência pessoal da leitura literária. Ele não pode ser substituído por nenhum outro mecanismo pedagógico, como a leitura de resumos e resenhas, por exemplo, ou a exibição de um filme ou minissérie. O contato com a obra e a leitura do todo são essenciais para a compreensão plena e a interpretação do livro. Como afirma Cosson, “o texto literário é um labirinto de muitas entradas, cuja saída precisa ser construída uma vez e sempre pela leitura dele” (COSSON, 2020, p. 65). Ou seja, não há outro caminho, é imprescindível a leitura da obra, o encontro com cada página, cada palavra. É isso que vai construir a interpretação por parte do aluno.

Contudo, é importante destacar que esse momento interno não é impermeável e não significa que será um processo ileso de influências e interferências, como sendo um momento mágico em que livro e leitor estão isolados. Na verdade, trata-se de um processo afetado pelo que se faz antes e se faz durante a leitura. Sobre isso, Cosson explica que

Em outras palavras, a motivação, a introdução e a leitura, como as definimos acima, são os elementos de interferência da escola no letramento literário. Do mesmo modo, a história de leitor do aluno, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno. A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social. (COSSON, 2020, p. 65)

Nesse sentido, cabe salientar que o momento interior é atravessado por diferentes influências recebidas durante o processo de letramento literário e que a interpretação é

construída a partir das experiências pessoais do educando, sua capacidade de realizar inferências e seu conhecimento de mundo. Logo, não é um movimento solitário, ao contrário, ele perpassa por diferentes questões, e a interpretação é o resultado disso.

Enquanto o momento interior refere-se ao encontro do leitor com o texto literário, em contrapartida, o momento exterior é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela. Justamente porque, na escola, é necessário compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente, uma vez que estamos falando de uma comunidade de leitores. Por meio desse compartilhamento das interpretações, os leitores tomam consciência de que fazem parte de uma coletividade e de que essa coletividade amplia e fortalece seus horizontes de leitura. É nesse ponto que temos o ápice da construção de uma comunidade de leitores.

Sendo assim, esse trabalho requer uma condução organizada, mas sem imposições. Não se pode supor, por exemplo, que existe uma única interpretação ou que toda interpretação é válida. E, como forma de organizar esse momento de interpretação e de promover seu compartilhamento, Cosson sugere que as atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização da leitura, ou seja, seu registro. Esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos. Não há, na realidade, restrições para as atividades de compartilhamento da interpretação, desde que se mantenha o caráter de registro do que foi lido. Cosson sintetiza essa ideia, ao dizer que

As possibilidades de registro da interpretação são diversificadas e dependem da turma, dos textos escolhidos e dos objetivos do professor. Essas particularidades devem ser sempre levadas em consideração no planejamento da sequência básica, assim como as características de cada etapa, conforme as descrevemos aqui. Ao seguir as etapas, o professor sistematiza seu trabalho e oferece ao aluno um processo coerente de letramento literário. (COSSON, 2020, p. 69)

Para finalizar, segundo Cosson, dentro dos objetivos do letramento literário na escola, é possível misturar a leitura com a interpretação, a motivação com a introdução, sempre de acordo com as necessidades e características dos alunos, do professor e da escola (2020, p. 72). O que não se pode perder de vista é a ideia de conjunto ou de ordenamento necessários em qualquer

método. Pois, como afirma Marisa Lajolo, em seu artigo *O texto não é pretexto*,

É a propósito da literatura que a importância do sentido do texto se manifesta em toda a sua plenitude. É essa plenitude de sentido o começo, meio e o fim de qualquer trabalho com o texto. Todas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior. (apud ZILBERMAN, 1986, p. 62)

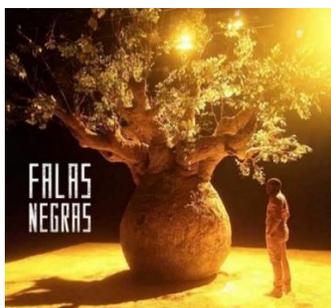
6.2. PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM *HEROÍNAS NEGRAS BRASILEIRAS EM 15 CORDÉIS*

6.2.1. Motivação

Sabemos que esse primeiro momento não é tão simples, principalmente quando se trata de uma turma de Educação de Jovens e Adultos, que sabidamente é caracterizada pela falta de recursos e um elevado índice de evasão escolar. É fundamental que o professor conheça muito bem a realidade de sua turma e as particularidades de cada aluno, assim como o contexto socioeconômico que cerca a escola.

Tendo em vista as características que compõem a turma em questão, a motivação acontecerá em duas aulas de dois tempos de 50 minutos. Num primeiro momento, será apresentado o documentário *Falas Negras* (2020), que traz atrizes e atores negros representando diferentes personalidades importantes da nossa História. O programa compila vários relatos desses grandes nomes da História e cultura do Brasil. São homens e mulheres que, em sua maioria, não possuem o devido respeito e reconhecimento e sofrem com o apagamento e silenciamento da pessoa negra em nosso país.

Figura 2: Cartaz do documentário



Disponível em: <http://almanaquevirtual.com.br/falas-negras/>

Ao final da exibição, discutiremos sobre o vídeo em uma roda de conversa, com a turma em semicírculo, e, nesse momento, os alunos falarão sobre suas percepções e os sentimentos provocados com cada relato apresentado no filme. É nessa hora, também, que será perguntado quais das personalidades mostradas eles conhecem e o que já ouviram falar sobre elas. Será uma conversa informal em que os educandos externalizarão suas impressões e as emoções despertadas.

Num segundo momento, na aula posterior, retomando o filme, será solicitado que os alunos façam anotações em uma ficha respondendo à seguinte pergunta: Que mulheres negras são um exemplo para você? Ao responderem tal questionamento, deverão relacionar mulher negras que inspiram, sejam elas personalidades da História e cultura brasileira ou mulheres de seus convívios, que façam parte de suas histórias pessoais.

Modelo de ficha para anotação:

Aluno(a): _____	Turma: _____
Que mulheres negras são um exemplo para você?	

Ao final, novamente com a turma em semicírculo, será solicitado que os alunos exponham, se assim quiserem, os nomes anotados em suas fichas e falem um pouco sobre eles, numa apresentação breve, e digam porque essas mulheres são exemplos e o que fazem/fizeram de inspirador. Trataremos, em seguida, da importância de termos pessoas que nos representam e nos motivam sendo referências positivas e permitindo que possamos nos sentir pertencentes a

diferentes espaços.

Vale ressaltar que essa atividade de motivação não tem caráter avaliativo e, como o próprio nome sugere, cumpre o papel de motivar o aluno a ler a obra que será apresentada a seguir, preparando-o para o que vai encontrar no livro e antecipando aspectos importantes da obra.

6.2.2. Introdução

Nesse momento, que será realizado numa terceira aula de dois tempos de 50 minutos cada, a apresentação da autora e da obra será executada. Como Jarid Arraes é uma escritora contemporânea e ativa nas redes sociais e como os alunos jovens e adultos possuem celular e facilidade com tecnologia, iniciaremos o contato do aluno com a autora por meio das redes sociais. Vale lembrar que a EJA é constituída também por alguns idosos que não tem familiaridade com internet e aparelhos tecnológicos. Para eles, pode-se apresentar em um projetor a imagem da rede social da autora e alguns videos dela falando sobre o livro.

De modo geral, a partir da discussão da importância de mulheres negras ocuparem os diversos espaços, principalmente os espaços de poder, será mostrado o Instagram e/ou Facebook de Jarid Arraes e será feita, em conjunto, a exploração. A turma assistirá aos vídeos em que ela dialoga sobre a representatividade da mulher negra e a necessidade de retirá-las do lugar de silenciamento. Enquanto os alunos exploram a rede social da autora, algumas informações importantes sobre sua biografia podem ser repassadas.

É imperativo destacar o lugar social de onde Jarid Arraes parte para falar sobre mulheres negras e para fazer isso através da literatura de cordel. Negra e nordestina, ela fala do lugar de quem sofre esse silenciamento que as heroínas de que trata também sofreram. De forma estigmatizada, mulheres negras sempre foram relegadas à subalternidade e à hipersexualização, mas Jarid Arraes rompe com esse estereótipo racista e machista, coloca-se no lugar de protagonista e alça a esse lugar outras mulheres negras.

Figura 3: Imagem capturada da página inicial do Instagram de Jarid Arraes



Disponível em: <https://www.instagram.com/jaridarraes/>

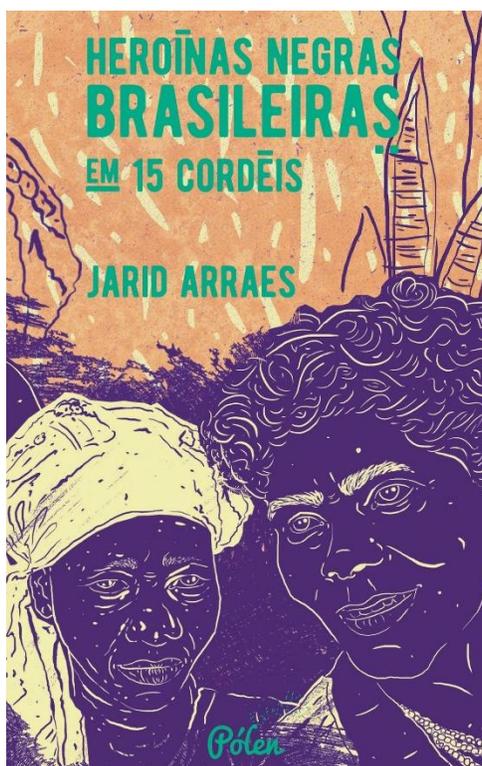
Figura 4: Imagem capturada da página inicial do Facebook de Jarid Arraes



Disponível em: <https://www.facebook.com/arraesjarid>

Posteriormente, será mostrado um vídeo postado no Instagram em que Jarid Arraes fala sobre o livro *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis* e recita os cordéis sobre Tereza de Benguela, Eva Maria do Bonsucesso e Dandara dos Palmares. Após esse contato direto com os textos expostos de forma oral, os alunos serão apresentados ao livro físico.

Figura 5: Imagem da capa do livro *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*



Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Hero%C3%ADnas-Negras-Brasileiras-Jarid-Arraes/dp/8598349453>

Nessa parte, serão explorados todos os elementos paratextuais do livro: capa, contracapa, orelhas, prefácio, entre outros. Cada aluno poderá manusear e apropriar-se dos aspectos semióticos presentes na obra, tais como as xilogravuras das mulheres pretas (xilopretura), o fato de muitas páginas serem pretas, os destaques que a autora dá a algumas estrofes específicas, o espaço reservado à biografia das heroínas negras mostradas no livro e assim por diante. O objetivo aqui é despertar o interesse e a curiosidade do aluno para descobrir o que a obra pode oferecer, recebendo-a de maneira positiva.

6.2.3. Leitura

Neste momento do processo de letramento literário, ocorre o encontro do aluno com a obra em sua totalidade. Serão necessárias duas aulas com dois tempos de 50 minutos cada para realizar a leitura completa do livro.

Inicialmente, a turma será dividida em 15 duplas (ou trios), e cada dupla será responsável pela leitura em voz alta de um cordel, ou seja, cada dupla representará uma heroína e fará a leitura do seu cordel para o restante da turma, que acompanhará a leitura de forma silenciosa. Cada aluno, na hora de apresentar, lerá uma estrofe diferente, de maneira alternada, como se fosse uma apresentação de repentistas. A turma estará disposta em círculo e os alunos que forem fazer a leitura deverão estar no centro, se assim quiserem. Na hora da leitura do cordel, vale usar a criatividade, o corpo e a dramaticidade.

A cada cinco cordéis, será feita uma pausa, um intervalo, para que se converse sobre as histórias trazidas até o momento e para perceber como está a compreensão dos alunos e quais percepções estão tendo. Ou seja, serão realizados dois intervalos durante o processo de leitura da obra. Como o livro oferece uma biografia resumida de cada personalidade, qualquer dúvida sobre a poesia em cordel pode ser esclarecida durante a leitura.

Em casos de alunos com restrições para falar em público ou com dificuldades na leitura, o professor pode assumir o lugar e continuar com a apresentação, ou solicitar que outro aluno faça isso.

Se não houver livros suficientes para todos, o professor poderá dispor de cópias de cada cordel e cada dupla ser responsável por uma cópia. Nesse caso, durante a apresentação, os demais alunos não poderão fazer o acompanhamento da leitura. Sendo assim, será realizada uma leitura colaborativa ou compartilhada, o que não afetaria a compreensão global da obra. Importante destacar que esse processo deve ser acompanhado e orientado pelo professor, que poderá fazer intervenções quando julgar necessário, no sentido de auxiliar o aluno em suas dificuldades e direcionar os objetivos da leitura literária do texto em questão.

6.2.4. Interpretação

Chegou o momento em que os alunos constroem o sentido do texto, de acordo com suas experiências pessoais e os contextos nos quais estão inseridos: a interpretação. Sabemos que a interpretação pressupõe dois momentos: um interior e um exterior. De acordo com nossa proposta, o momento interior será representado pela compreensão individual dos cordéis, apreendendo as histórias das heroínas negras e sua importância para a formação da nossa

sociedade. Já o momento exterior, que se caracteriza por meio de um registro, nesta proposta, acontecerá em duas etapas, ou seja, realizaremos dois registros, duas externalizações da leitura.

Como primeira sugestão, os alunos deverão criar um *book trailer*, que emprega os mesmos recursos audiovisuais de uma *trailer* de filme, mas explora o enredo de um livro, buscando atrair o público-leitor. Na prática, os alunos montarão um trailer com as informações do livro, apresentando a autora e as heroínas, de uma forma que desperte o interesse de quem estiver assistindo. Para isso, serão necessários dois encontros semanais, em quatro aulas de dois tempos de 50 minutos cada.

A turma pode ser dividida em grupo e os alunos ficarem livres para destacarem diferentes partes da obra, apresentando diferentes abordagens e visões de um mesmo livro, baseados na interpretação que fizeram. No entanto, cada grupo deverá seguir um roteiro previamente estabelecido

Roteiro para elaboração de *book trailer*:

- Na abertura , apresentar a obra. Não esquecer de mostrar a capa do livro e de focalizar o nome do autor e da editora.
--

- No desenvolvimento , contar resumidamente a história do livro. Folhear o livro e fazer pausas para dar destaque a trechos do texto e ilustrações, se houver. Ressaltar também as partes ou recursos linguísticos que considerar mais importantes.
--

- No encerramento , convidar os espectadores para lerem a obra e incluir os créditos do vídeo, indicando os nomes dos responsáveis.
--

Algumas dicas podem ser dadas aos alunos, como, por exemplo, organizar as tarefas do grupo, selecionar imagens e desenhos para mostrar durante as filmagens ou na elaboração de um vídeo por meio de aplicativos, planejar recursos sonoros para ambientar o *book trailer* e combinar os recursos e materiais que precisarão ser usados. É fundamental salientar que o professor estará acompanhando todo esse processo.

Ao final das produções, deverá ser discutido com o professor onde e como esses vídeos serão disponibilizados. É possível publicá-los nas redes sociais da escola, do professor ou dos

próprios alunos, ou reuní-los para apresentação em um evento da unidade escolar, como um chá literário, sarau ou roda de leitura.

A segunda sugestão de atividade de interpretação consiste em uma produção textual. O próprio livro sugere isso nas últimas páginas. Os alunos deverão escrever seus próprios cordéis. Para tanto, escolherão uma das mulheres negras que anotaram na ficha, no momento da motivação, e discorrerão sobre ela. Nesse momento, os alunos utilizarão como base os cordéis das heroínas negras para produzirem seus textos. Depois de escritos, os cordéis serão lidos para a turma.

Nesse momento, ocorrerá a oficina de xilopretura, para que os alunos possam ilustrar seus textos. O objetivo é que os cordéis sejam expostos na sala de aula, por isso precisarão ser escritos em folhas separadas, que serão unidas, formando um livreto. Após finalizados, os livretos ficarão pendurados em varais na sala de aula ou nos corredores da escola, remontando os tempos em que os folhetos de literatura de cordel ficavam expostos em feiras, pendurados em cordas.

Todo o processo de produção do cordel pelos alunos deve ser monitorado pelo professor, que deverá atender as necessidades específicas dos alunos e auxiliar nas possíveis dificuldades

Modelo para a produção do cordel (papel A4 dividido em 4 partes)

Conte a história de uma mulher negra que marcou a (sua) história:

--	--

--	--

A realização dessa atividade de produção textual demandará uma aula de dois tempos de 50 minutos cada. E a oficina de xilopretura precisará também de uma aula com dois tempos de 50 minutos cada. A exposição dos livretos poderá ser feita ao final da oficina.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade. No fundo, através das suas terminologias, a língua informa-nos constantemente de quem é *normal* e de quem é que pode representar a *verdadeira condição humana*. (KILOMBA, 2019, p. 14)

Como ficou evidente neste trabalho, e como bem coloca Grada Kilomba, a língua – neste caso, tendo como representação a linguagem literária – impõe e mantém relações de poder e promove a hierarquização de grupos sociais. O que foi proposto aqui tem a ver com o deslocamento do lugar em que a literatura negra, muitas vezes considerada marginal e periférica, ainda está situada. Recorrendo a bell hooks, entendemos que a margem é tanto um local de repressão quanto um local de resistência (hooks, 2019). Por isso, se onde há opressão, há resistência, a literatura negra insurge contra todo o apagamento e silenciamento que sofreu.

Inicialmente, foi importante situar o ensino de literatura hoje nas escolas e entender como se dá esse processo de letramento. É de grande relevância desmitificar a ideia de que a literatura escolarizada é distante da realidade do aluno, inacessível, desagradável, incômoda. Precisamos, sim, ir além dos programas curriculares e enfatizar uma literatura que permite fruição, mas também tenha um papel social, que desperte a consciência crítica. Focalizar uma literatura de caráter humanizador que exceda os limites da sala de aula e rompa com o tradicionalismo imposto. Para tanto, obviamente, a atuação do professor é a condição *sine qua non* para a realização desse trabalho, pois é ele quem oferece os mecanismos de interpretação que serão utilizadas para a compreensão da leitura de um texto.

Definitivamente, ensinar literatura não deve estar pautado numa concepção reduzida e redutora do literário e não deve ser feito de maneira mecanizada, um ensino da literatura pela literatura. Longe disso. É urgente que se tenha a preocupação com a forma como se dá o letramento literário e com as obras escolhidas para tal. Evidentemente, esse processo, já que é uma prática social, deve ser feito na escola, porém precisamos nos distanciar desse ensino literário como transmissão de dogmas que não têm relação com o restante do mundo e, principalmente, que não têm relação com a realidade do aluno. Nesse sentido, é imperativo que a formação do leitor literário esteja fundamentada na formação deste como pessoa, visto o caráter humanizador da literatura, como indivíduo capaz de agir criticamente em relação à

sociedade e de problematizar os acontecimentos que o cerca. Ademais, é necessário lançar mão de uma literatura que seja cada vez mais próxima da realidade desse leitor, permitindo um sentimento de pertencimento e representatividade, que é capaz de facilitar a construção de sentido no que está sendo lido, pois, como sabemos, a interpretação é o resultado das vivências e do conhecimento de mundo desse leitor.

Desse modo, é urgente a necessidade de rever as estratégias de letramento literário adotadas pela escola. Devemos abrir mão do senso comum que tem norteado esse movimento de formação desse leitor literário até aqui e encarar o desafio de ensinar uma literatura que converse com o aluno, que se aproxima do leitor, que permita a transformação, o contato com outros contextos sociais e que promova o debate e a reflexão, sem deixar de ser prazerosa. Não dá pra continuar lidando com o texto literário baseando-se na leitura pela leitura. É preciso ir além.

Nesta pesquisa, propõe-se o trabalho com um texto literário que se caracterize por um protagonismo negro, ou seja, uma literatura negra que privilegie indivíduos que sempre foram destinados, na sociedade e também dentro do espaço literário, a um lugar de subalternidade, silenciamento e estereótipos. Assim, tratamos da necessidade de reversão desse lugar. Segundo Grada Kilomba, “por causa do racismo, corpos negros são construídos como corpos impróprios, como corpos que estão fora do lugar e, por essa razão, corpos que não podem pertencer.” (KILOMBA, 2019, p. 56). Assim como os corpos, as epistemologias negras também são consideradas impróprias, subjetivas e “fora do lugar”. Portanto, na literatura não é diferente. É como se não pudessem realmente pertencer àquele espaço. Por isso, as literaturas negras ainda são consideradas literaturas de resistência, literaturas menores, contra-literaturas e assim por diante. Nota-se que, na necessidade de nomear o diferente, reside a constatação de que existe uma literatura hegemônica, um padrão literário e estético, um sistema modelizador de validação que legitima o que é literatura.

Vale ressaltar que o negro na literatura sempre esteve na posição de objeto observado a partir de uma lente estigmatizadora. E, agora, ele ocupa o lugar de protagonista e, mais que isso, de sujeito da narrativa, partindo do lugar social que ocupa como sendo negro numa sociedade racista, escrevendo de uma forma que permita que seus iguais se reconheçam e se sintam pertencentes, mas alcançando a todos. Poque a literatura negra não é escrita só para negros, ela não é apenas subjetiva, ela também é universal. É essa ideia de universalidade da

literatura hegemonicamente branca e eurocêntrica que precisa ser combatida.

Nesse sentido, promover um letramento literário a partir de uma literatura que confronta e, ao mesmo tempo, dialoga com o que está posto é de suma importância e carrega muitos significados para os alunos aos quais se propõe este trabalho. Pensando nisso, para além da literatura negra, a proposta parte para o trabalho com a literatura de cordel. Sabendo que o cordel é um gênero literário que está circunscrito ao sistema canônico, mas, em muitos momentos, conversa com ele, entende-se que se revela como um espaço eficaz de reapropriação de territórios culturais perdidos que a literatura clássica sempre dominou.

Quando falamos mais especificamente de cordéis escritos por uma mulher negra e que trazem importantes personalidades negras brasileiras como protagonistas, o impacto é ainda maior. Jarid Arraes, com o seu *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*, propicia ao leitor um reconhecimento, um pertencimento e auxilia num movimento de construção da identidade negra. Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, isso se torna ainda mais grandioso. Notadamente, as turmas de EJA são constituídas por uma maioria negra e periférica, por pessoas que não conhecem as raízes de suas próprias histórias, que tem suas identidades vilipendiadas todos os dias e não se reconhecem no que leem e assistem. Por esse motivo, promover um letramento literário, na EJA, com um livro de autoria negra e que trate sobre personalidades negras é, de fato, romper com a tradição que ainda vigora nos programas escolares, mas também descortinar para esse aluno um mundo de possibilidades dentro da literatura.

Precisamos naturalizar o trabalho com a literatura negra. Não podemos restringir a uma mera obrigação, ou levar para sala como algo atípico estranho, diferente, exótico, só porque é obrigatório trabalhar a história e a cultura africana e afro-brasileira. Não. É preciso deixar claro que, quando estamos falando de literatura, aulas de literatura, leitura literária, também estamos falando desses textos, que eles são literatura, que os nossos alunos podem se ver e se reconhecer nos textos que, até então, consideravam distantes de suas realidades. É claro que a literatura clássica não deve ser ignorada e esquecida. Ela vai andar de mãos dadas com as outras literaturas. É exatamente por isso que é tão importante implementar um processo de letramento literário com um texto que provoque identificação nos alunos. Porque é a partir daí que eles terão contato com todos os outros.

Pensando assim, traz-se esta proposta de sistematização, tendo em vista as características de uma turma de 8º ano da Educação de Jovens e Adultos, no município de Queimados, Rio de

Janeiro. Tal proposta teve como referência a sequência básica postulada por Rildo Cosson, estruturada em motivação, introdução, leitura e interpretação. A implementação dessa estratégia constitui-se como um instrumento de intervenção pedagógica, com vistas ao letramento literário de alunos jovens e adultos. A proposta baseia-se no contato do aluno com um texto literário que desperte diferentes sensações e que o permita construir sentido no que está lendo, sendo capaz de interpretar e realizar inferências a partir de suas experiências.

É importante salientar que o que é proposto aqui não tem a pretensão de servir como um modelo a ser seguido deliberadamente. Trata-se de uma possibilidade, uma sugestão de como proceder ao letramento literário de uma obra. Além do mais, cabe destacar que esta pesquisa foi elaborada em um contexto pandêmico, provocado pelo COVID-19, por isso não foi possível realizar a aplicação e, por conseguinte, a coleta de dados para análise.

Por fim, é imprescindível reconhecermos a importância de um trabalho com a literatura que promova uma reorganização dos lugares impostos por um padrão vigente, que, de novo, é majoritariamente branco, masculino e eurocêntrico. Precisamos causar uma ruptura com o regime de autorização discursiva e literária que rotula, marca e estigmatiza tudo o que é diferente, o que é o “outro”, o que não se encaixa, o que subverte. E é isso: temos que subverter a lógica branca e patriarcal, que busca modelizar as produções literárias. Essa subversão começa na escola. É no ambiente escolar que as transformações acontecem e reverberam em toda a sociedade. Nós, professores, somos agentes dessa transformação. E, se queremos uma literatura verdadeiramente democrática, acessível e que contemple todos os grupos, precisamos agir e, para isso, temos os instrumentos necessários.

Empreender um trabalho com uma literatura que dá voz aos historicamente silenciados, que alça ao lugar de destaque os relegados, desde sempre, à subalternidade, que reconstrói a história de um povo que foi apagada, deturpada e desconsiderada, sem dúvidas, é fazer uma revolução, mesmo que molecular, contra os agenciamentos de subjetividade que nos são impostos.

Uma vez que, internamente, o *sujeito negro* está fora de uma ordem colonial, todo o processo alcança um estado de *descolonização*; isto é, internamente, não se existe mais como a/o “*Outra/o*”, mas como o eu. Somos eu, somos *sujeito*, somos quem descreve, somos quem narra, somos autoras/es e autoridade da nossa própria realidade. Assim, tornamo-nos *sujeito*. (KILOMBA, 2019, p. 238)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, José Maurício Gomes. Literatura e mestiçagem. In: **Outros e Outras na literatura brasileira**. SANTOS, Wellington Almeida (org.). Rio de Janeiro: Caetés, 2001, p. 89-110.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017.

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo**. Sociedade em Debate, Pelotas, RS, 7(2):5-25, Agosto/2001.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray. BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BERND, Zilá. **O que é negritude**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERND, Zilá. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Lisboa, Portugal: Editorial Presença, 1996.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

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

COSSON, Rildo. O espaço da literatura em sala de aula. In: PAIVA, Aparecida. MACIEL, Francisca. COSSON, Rildo (orgs.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2020.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Kafka: Para uma literatura menor**. Lisboa, Portugal: Assírio & Alvim, 2003.

DELMANTO, Dileta. CARVALHO, Laiz B. de. **Português - conexão e uso, 8º ano: ensino fundamental, anos finais**. São Paulo: Saraiva, 2018.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Rio de Janeiro: Malê, 2016

EVARISTO, Conceição. A gente combinamos de não morrer. In: **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

EVARISTO, Marcela Cristina. O cordel em sala de aula. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (Coord.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador, BA: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1988.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984.

GUATTARI, Félix. ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do desejo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

HOOKS, bell. **Anseios: raça, gênero e políticas culturais**. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise**

na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social:** desvios e rumos. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

MARINHO, Ana Cristina. PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC/Secad, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Gilles Villeneuve Souza. **Letramento literário e cordel:** o ensino de literatura por um novo olhar. Curitiba: Appris, 2019.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, Aparecida. MACIEL, Francisca. COSSON, Rildo (orgs.). **Literatura:** ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

ORLANDI, E. P. **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009.

PESSANHA, Márcia Maria de Jesus. O negro na literatura I. In: OLIVEIRA, Iolanda de. PESSANHA, Márcia Maria de Jesus (orgs.). **Educação e relações raciais**. Rio de Janeiro: CEAD/UFF. 2016.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Quem ama literatura não estuda literatura**: ensaios indisciplinados. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

SILVA, Gonçalo Ferreira da. **Vertentes e evolução da literatura de cordel**. Rio de Janeiro: Rovele, 2011.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude Negra na EJA**: o direito à diferença. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2010.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Martins. BRANDÃO, Heliana Maria Brina. MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.