

UNEMAT – UNIVERSIDADE DO ESTADO DO MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE TANGARÁ DA SERRA - MT  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LITERÁRIOS

ADÉLIA MARIA DE SOUZA LIMA

**REFLEXÕES DE CONTOS EM OLHOS D'ÁGUA, DE CONCEIÇÃO EVARISTO: O  
LETRAMENTO LITERÁRIO PELO VIÉS DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA.**

Tangará da Serra - MT  
2024



ADÉLIA MARIA DE SOUZA LIMA

**REFLEXÕES DE CONTOS EM OLHOS D'ÁGUA, DE CONCEIÇÃO EVARISTO: O  
LETRAMENTO LITERÁRIO PELO VIÉS DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA.**

Trabalho apresentado ao programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos Literários da Universidade do Estado de Mato Grosso como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos Literários (PPGEL), sob orientação do Prof. Dr. Epaminondas de Matos Magalhães

Tangará da Serra - MT  
2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Divisão de Biblioteca da UNEMAT Catalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

Lima, Adelia Maria de Souza.

REFLEXÕES DE CONTOS EM OLHOS D'ÁGUA, DE CONCEIÇÃO EVARISTO: O LETRAMENTO LITERÁRIO PELO VIÉS DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA / Adélia Maria de Souza Lima. - Cáceres, 2024.

Of.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Estudos Literários/TGA-PPGEL - Cuiabá - Doutorado Acadêmico, Campus Universitário De Tangará Da Serra "Eugênio Carlos Stieler".

Orientador: Epaminondas de Matos Magalhães.

1. Letramento literário e racial. 2. literatura afro-brasileira. 3. Conceição Evaristo, equidade. I. Magalhães, Epaminondas de Matos. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 821.4

## BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Epaminondas de Matos Magalhães  
Orientador – PPGEL/UNEMAT / Tangará da Serra

---

Profa. Dra. Marinei Almeida  
Membro interno – PPGEL/UNEMAT / Tangará da Serra

---

Profa. Dra. Vera Lucia da Rocha Maquêa  
Membro interno – PPGEL/UNEMAT/Tangará da Serra

---

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Arruda  
Membro externo – IFMT / Cuiabá/MT

---

Prof. Dr. Rosemar Eurico Coenga  
Membro externo – UNIC / Cuiabá

APROVADA EM: 05 /06 /2024

## DEDICATÓRIA

Dedico:  
A meus pais! (Tereza e Toim) e  
À tia Cleuniçona  
(Minha primeira professora)

## **AGRADECIMENTOS**

Nos momentos de desespero lembramos das pessoas próximas, que nos resguardam e nos enchem de afeto, porém ao longo da vida vamos refinando nossas amizades e nesse ínterim florescem os parentes de sangue e os de coração; como minha família é muito extensa; vou destacar aqueles que estiveram mais próximos nessa dura caminhada...

Meu agradecimento primordial a Deus, que me dá força e vitalidade...

A meus pais Antonio Andreino de Souza (Toim) e Tereza Rodrigues de Souza, que apesar de não saber muito do que se trata meus estudos sempre me fortalecem e me dão amparo.

Agradeço ao meu querido esposo, Eloi, que já se acostumou com essa vida, sempre me apoiando naquilo que me encanta, o aperfeiçoamento nos estudos.

Aos meus filhos: Igor Vinícius e Italo Andrey, filhos lindos que se tornaram homens de bem, mas para mim serão sempre meus meninos! Como professora, sempre os incentivei a buscar conhecimento, como mãe lhes encorajo e dou conselhos, mas percebi que conselho de mãe nem sempre é suficiente, então optei por ser exemplo. Esta jornada em busca de conhecimento é especialmente dedicada a vocês, meus meninos!

Agradeço imensamente aos meus irmãos: Aureo, Auda Auderi e Agda; essa família de "As" tem um significado muito grande em minha vida! A vocês, queridos, agradeço o carinho e a torcida para que eu pudesse chegar até o final.

E não poderiam ficar de fora meus queridos e amados sobrinhos e sobrinhas, que me têm como a tia mandona, mas sinto o carinho e a admiração de todos. Obrigada, obrigada, meus queridos; o amor de vocês me fortalece.

À minha amiga especial que me convenceu a adentrar o fascinante mundo da pesquisa. No início, mergulhamos na Linguística, mas meu desejo de explorar o universo da literatura também se fez presente. Embora tenhamos seguido caminhos diferentes, nossa amizade permaneceu sólida e continuamos comprometidas com nosso objetivo compartilhado: disseminar o conhecimento.

Thalita Miranda, amiga de todas as horas, agora a Dra. Thalita na área da linguística e eu trilhando caminhos na área da literatura. Sou profundamente grata

pela parceria, colaboração em minha pesquisa e, acima de tudo, pela amizade duradoura que compartilhamos!

A todas as minhas amigas, as quais não citarei nomes por ser uma lista extensa, sintam-se abraçadas com todo meu carinho e obrigada pela torcida!

Aos professores do programa (PPGEL) que muito contribuíram para meu desenvolvimento, agradeço imensamente!

À Capes pela bolsa concedida, possibilitando condições para minha permanência, pois pesquisar demanda tempo e viver demanda gastos, por isso, muito obrigada!

Aos professores componentes da banca, obrigada por aceitarem o convite, sou muito grata pelas contribuições para minha pesquisa! Peço permissão para destacar as professoras Dra. Marinei e Dra. Vera Maquêa. A Dra. Marinei foi quem me concedeu a oportunidade de ingressar neste programa, apesar dos desafios que enfrentamos. Tenho uma grande admiração por ela e um profundo carinho. A professora Vera é uma pessoa de extrema importância e singularidade que conheci durante o meu doutorado, e ela se tornou muito mais do que apenas uma professora. Uma mulher de grande força e talento inspirador que certamente ocupará um lugar singular em minhas recordações.

Ao meu querido amigo e parceiro Epa, uma pessoa que desde o nosso primeiro encontro conquistou um lugar especial em meu coração. São muitos anos de altos e baixos, de discordâncias e concordâncias, que nos transformaram em verdadeiros irmãos de alma. Durante o processo desta escrita, houve momentos em que eu me sentia completamente perdida, mas você aparecia sempre pronto para me incentivar, e muitas vezes acabei queimando o arroz enquanto nos perdíamos em nossas longas conversas...

Quero expressar minha profunda gratidão ao meu orientador Epaminondas de Matos Magalhães, que desempenhou papel fundamental em minha jornada acadêmica. Sua influência não se limita apenas a mim, mas também à sociedade, tornando-se uma peça fundamental para a conclusão desta pesquisa. Embora haja muitos professores talentosos por aí, ele se destaca de forma extraordinária. Com ele, encerramos esta jornada de forma brilhante! Muito obrigada, professor Epa!

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta um estudo sobre a intersecção da literatura afro-brasileira e o letramento literário e racial, focado nos contos da obra *Olhos D'Água*, de Conceição Evaristo. Buscamos demonstrar como a leitura literária afro-brasileira pode promover benefícios e criticidade no aprendizado em sala de aula. Propomo-nos trabalhar com os alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Pontes e Lacerda, com o uso de abordagens metodológicas como as Estratégias de Leitura de Solé (1998), pesquisa-ação proposta por Thiollent (1986), a Sequência Básica de Rildo Cosson (2021), a Análise de Conteúdo de Bardin (2002), entre outras. E em relação ao aprendizado do letramento racial, pautamo-nos em ensinamentos de Evaristo (2016), Mudimbe (1988), Gonzalez (1984), Mbembe (2014), Césaire (1987), Nascimento (1982), Schucman (2012), Duarte (2005), entre outros.

Diante das análises percebemos como o letramento literário racial, que é a compreensão e tomada de consciência sobre atitudes que abarcam as relações raciais presente em nosso meio social, identifica e desafia padrões preconcebidos, preconceitos, discriminação e desigualdades raciais, reconhecendo e celebrando ao mesmo tempo a diversidade e procurando garantir justiça e oportunidades iguais para todos. Assim, a partir das experiências obtidas, observamos a efetividade do letramento literário racial, com a leitura de cinco contos da obra de Evaristo.

Tomamos como exemplo a Sequência básica de Rildo Cosson (2021), principal metodologia para a condução de nossa prática em sala de aula, na qual podemos experimentar o funcionamento do letramento literário.

Conhecer e valorizar a cultura afro-brasileira é a ponte que estabelece ao leitor o reconhecimento de suas raízes e a partir deste constructo transcender o aprendizado, proporcionando identificação, que promove reflexões e o conhecimento. A formação de leitores literários visa não apenas cultivar o amor pela leitura na escola, mas, para além da sala de aula, também proporciona meios à expressão pessoal e à autoafirmação. Ao mesmo tempo, a leitura se transforma em um espaço vital para reflexão, questionamento e fortalecimento das identidades brasileiras.

**Palavras-chave:** Letramento literário e racial, literatura afro-brasileira, Conceição Evaristo, equidade.

## ABSTRACT

This research presents a study on the intersection of Afro-Brazilian literature and literary and racial literacy, focusing on the short stories from the book "Olhos D'Água" by Conceição Evaristo. We aim to demonstrate how Afro-Brazilian literary reading can promote critical thinking and learning benefits in the classroom. Our study involves working with 9th-grade students from a public school in Pontes e Lacerda, employing methodological approaches such as Solé's Reading Strategies (1998), action research proposed by Thiollent (1986), Rildo Cosson's Basic Sequence (2021), and Bardin's Content Analysis (2002), among others. For racial literacy, we draw on teachings from Evaristo (2016), Mudimbe (1988), Gonzalez (1984), Mbembe (2014), Césaire (1987), Nascimento (1982), Schucman (2012), Duarte (2005), and others. Through our analysis, we perceive how literary racial literacy, which involves understanding and raising awareness about racial relations in our social environment, identifies and challenges preconceived patterns, prejudices, discrimination, and racial inequalities while recognizing and celebrating diversity and seeking to ensure justice and equal opportunities for all. From the experiences gained, we observed the effectiveness of literary racial literacy by reading five short stories from Evaristo's work. We took Rildo Cosson's Basic Sequence (2021) as an example, the main methodology for guiding our classroom practice, in which we could experience the functioning of literary literacy. Knowing

and valuing Afro-Brazilian culture provides readers with the recognition of their roots and transcends learning by fostering identification, promoting reflections, and knowledge. The formation of literary readers aims not only to cultivate a love for reading in school but also to provide means for personal expression and self-affirmation beyond the classroom. At the same time, reading becomes a vital space for reflection, questioning, and strengthening Brazilian identities.

**Keywords:** Literary and racial literacy, Afro-Brazilian literature, Conceição Evaristo, equity.

## SUMÁRIO

<b>REFLEXÕES DE CONTOS EM OLHOS D'ÁGUA, DE CONCEIÇÃO EVARISTO: O LETRAMENTO LITERÁRIO PELO VIÉS DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA. ..9</b>	
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1: ENTRELAÇANDO NARRATIVAS: LETRAMENTO LITERÁRIO RACIAL: PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO ATRAVÉS DA LEITURA .....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 Africanismo, Branqueamento e Branquitude: pontos e contrapontos .....</b>	<b>17</b>
<b>1.2 Literatura na escola: a importância da formação leitora .....</b>	<b>31</b>
1.2.1 O papel da escola na formação literária .....	39
1.2.2 Literatura e as discussões étnico-raciais: enfrentando o racismo.....	47
<b>1.3 Leitura e Letramento Literário .....</b>	<b>51</b>
<b>1.4 Letramento Racial: Voz e Movimento.....</b>	<b>60</b>
<b>1.5 Literatura afro-brasileira: conceitos-chave .....</b>	<b>64</b>
1.5.1 A literatura afro-brasileira de Conceição Evaristo: construção de identidade, o lugar social da mulher negra .....	82
<b>2.1 Perspectivas para o letramento literário .....</b>	<b>96</b>
<b>2.2 Práticas e estratégias metodológicas para formação leitora.....</b>	<b>102</b>
<b>2.3 Oficinas e métodos .....</b>	<b>107</b>
<b>CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS RESULTADOS: O LETRAMENTO LITERÁRIO E RACIAL NOS CONTOS DE <i>OLHOS D'ÁGUA</i>, DE CONCEIÇÃO EVARISTO .....</b>	<b>122</b>
<b>3.1. Questionamentos e interlocuções: explorando identidades e percepções .....</b>	<b>124</b>
<b>3.2. Vozes e Perspectivas: análise das Interpretações dos alunos sobre alguns contos de Olhos D'Água .....</b>	<b>131</b>
<b>3.3 Reflexões pós-análise: Identificação, Mudanças e Aprendizado. ....</b>	<b>167</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>176</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>184</b>

## REFLEXÕES DE CONTOS EM OLHOS D'ÁGUA, DE CONCEIÇÃO EVARISTO: O LETRAMENTO LITERÁRIO PELO VIÉS DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA.

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

*(Conceição Evaristo, 2008)*

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute o letramento literário e racial através da literatura afro-brasileira, no intuito de mostrar a necessidade de instigarmos a leitura para o aprendizado da história e da cultura afrodescendente, primando o conhecimento e a criticidade do leitor, que com suas interpretações poderá incorporá-las às suas vivências. A partir da leitura os acontecimentos significam e assim os sentidos dos fatos passam a funcionar, de forma que o aprendizado leva à interpretação e, nesse viés, primamos em apresentar, por meio da literatura afro-brasileira, as vivências e a cultura do povo negro (pretos e pardos), no sentido de eliminar estereótipos e discutir a importância desse povo no processo de construção da história brasileira, os quais foram apagados, e valorizar essa participação para a formação da identidade brasileira.

Minha atuação no processo de ensino deu-se por meio de etapas que mudaram significativamente minha história, sendo eu a quarta filha de uma família que buscou refúgio em Mato Grosso, a fim de melhorias, vindos de uma pequena cidade-ilha no interior de São Paulo (Ilha Solteira), onde as condições de sobrevivência de uma família, sem muita instrução, eram realmente precárias. Assim, meus avós paternos decidiram vir para cá com todos os seus filhos, noras e netos. Possivelmente encantados com as propostas de governo da época, decidiram vir consolidar em Mato Grosso a política de “modernização da agricultura” promovida pelo regime militar nos anos 1970 (a Marcha para o Oeste nos anos 1970) voltada à integração de novas áreas aos circuitos do mercado global de commodities, controle do que se chama de fronteira, bem como um projeto de embranquecimento da população com a entrada de migrantes do sul e sudeste do país.

Consequente, focado nesse projeto de Estado, ou seja, do governo militar sob a justificativa de “vazio demográfico” ou de “deserto verde a ser incorporado pela nação, e que pode ser chamado de “colonialismo interno”, porque foi desconsiderada a existência de populações, como: seringueiras, garimpeiras, fazendas de pecuária extensiva, a população preestabelecida de comunidades ribeirinhas e indígenas que foram levadas a abandonar seus territórios em virtude dessas políticas que tinham como objetivo a fixação de população exógena. (Arrais, 2016).

O processo de urbanização ocupou posição central na construção da honra pioneira, desbravadora, na medida em que é interpretado pelos colonos como resultado da eficiência de suas formas de organização comunitária, permanentemente atualizadas em performances públicas. Segundo Quijano, tal como foi conseguido com sucesso nos Estados Unidos, a distribuição racista de novas identidades sociais foi combinada com a distribuição racista do trabalho e das formas de exploração do capitalismo colonial. Mais importante ainda, isto manifestou-se na associação quase exclusiva da branquitude na sociedade com os salários e estava logicamente ligado ao posto de comando do governo colonial. Sobre esse assunto Quijano (2005), destaca que:

Assim, cada forma de controle do trabalho esteve articulada com uma raça particular. Conseqüentemente, o controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de um grupo específico de gente dominada. Uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho, articulou-se de maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido (Quijano, 2005, p.119).

A emergência de novas formas de hierarquia fundadas na colonização interna, portanto, encontra-se associada à reprodução da desigualdade social. Assim, ao invés de pensar que estava acontecendo o progresso, visualizamos como o racismo estruturou as relações sociais e econômicas durante e após o colonialismo, associando certos grupos raciais a determinadas funções laborais, o que facilitou a exploração e o controle da nação. Como Quijano ressalta, a profundidade e a persistência dessas associações racistas, continuam a influenciar as dinâmicas de poder e trabalho até os dias atuais.

Ainda, sobre minha família, meus pais ambos frequentaram a escola apenas até o terceiro ano do ensino fundamental (na época, terceira série), o que era natural

naquele tempo, quando a criança aprendia a ler e escrever já estava pronta para ajudar a família nos afazeres, as meninas na domesticidade e os meninos nos afazeres do campo (plantar roça e cuidar do gado). Por esses motivos, em minha infância não tive nenhuma aproximação de leitura, porém me recordo das contações de histórias dos mais velhos que serviam de lição, advertindo dos perigos das matas virgens e dos rios, evitando que acidentes acontecessem.

Assim crescemos e tivemos de vir para a cidade a fim de frequentar a escola, eu tive muitas dificuldades tanto em relação ao aprendizado da leitura quanto aos modos de encaixe no meio social, como, por exemplo, ter que usar calçado fechado, nunca havia calçado um tênis e aquilo era de extremo desconforto para um pezinho que corria trieiro com pés descalços. Porém, tive de me acostumar, demorou, mas aprendi e fui alfabetizada. Ainda no ensino básico, conheci a literatura e então ficava horas na biblioteca, pois não era permitido levar os livros para casa, mas frequentei tanto aquele lugar que ganhei a confiança do pessoal e pude obter empréstimos, e assim me deleitar em várias aventuras desde os contos mitológicos, as aventuras do Sítio do Pica-pau Amarelo. Entre outras tantas leituras, me recordo de uma muito engraçada, “A cadeira de piolho”, que se tratava de uma praga que empestava e atormentava nossas cabeças.

Enfim, cresci e estava no ensino médio, cheia de expectativas para o futuro, mas antes de terminar este ciclo, me apaixonei, então ao final do terceiro ano me casei e já carregava um herdeiro para perpetuar a espécie. Por conta disso, muitos planos foram por terra, continuar os estudos e cursar uma faculdade eram planos que estavam apenas em meus sonhos.

Porém, quando fiquei mais madura, percebi que poderia sim realizar uma vontade que crescia dentro de mim, ser professora, então conheci a Unemat, vi que ali havia possibilidades que estavam ao meu alcance, fiz o vestibular e fui aprovada. Cresci muito desde então, tenho uma carreira com um currículo de que não posso reclamar; desde que me graduei, busquei por trabalho e consegui, a sala de aula sempre foi meu objetivo, por isso fui buscando aperfeiçoamentos, e nesta mesma instituição fiz especialização em literatura, mestrado em linguística e agora busco o doutorado em literatura. Não vou dizer que foi fácil, tive vários percalços e obstáculos às vezes bem difíceis, mas as lutas são constantes, foram muitos *nãos* para alcançar um posicionamento no meio educacional e, por isso, sempre busco fazer o melhor.

É notório que me aproximei das histórias de Evaristo pelo teor de proximidade que elas apresentam em relação às minhas vivências e assim também com as de muitas leitoras, mulheres pretas ou pardas que vivenciaram ou vivenciam tais acontecimentos. É fato que, ainda hoje, a discriminação racial e o preconceito continuam a persistir em nossa sociedade atual. Nesse cenário desafiador, é necessário que abordemos essas questões com os alunos, pois ao compreenderem e valorizarem as contribuições do povo negro, poderemos dismantelar as barreiras existentes e promover a aceitação em nosso meio social. É importante ressaltar que, apesar de termos celebrado o 135º aniversário da abolição da escravidão no Brasil em 2023, ainda enfrentamos questões profundamente enraizadas relacionadas a desigualdade racial e discriminação, os resquícios que ficaram dessa barbárie ainda são latentes, infelizmente a visão de mundo de muitas pessoas em nosso meio ainda é estereotipada e carregada de preconceitos, de forma tão estruturada que muitos não se aceitam ou não se percebem como afrodescendentes que somos.

A partir do processo populacional que formou o povo brasileiro, houve a miscigenação das raças, sendo meio duvidoso afirmar que exista algum brasileiro que não tenha nenhum parentesco em África. Portanto, a educação que resulta no conhecimento e o diálogo continuam sendo ferramentas cruciais na busca por uma sociedade mais justa e equitativa.

Nesta perspectiva adotada para compreender a aprendizagem a partir da literatura afro-brasileira comportando todo esse arcabouço, que apesar de ficcional é pautado nos acontecimentos e vivências do meio social, nossa intenção é proporcionar conhecimento através da literatura afro-brasileira e demonstrar esse multiculturalismo existente em nossa sociedade.

A escolha deste tema me ocorreu pelo fato de observar um momento em que uma aluna do ensino superior de Letras, minha orientanda, foi pesquisar sobre o ensino de literatura no ensino fundamental, anos finais do ensino básico. Quando perguntei sobre a literatura-afro, disse que nem mesmo ela havia estudado tal conteúdo em seu percurso de estudos. Então, eu a incentivei a fazer tal pesquisa, que teve como título “A Lei 10.639/03 na Perspectiva do Livro Didático”. Foi feito um recorte no livro didático do 7º ano do ensino fundamental (de uma escola do município de Pontes e Lacerda), no qual foi constatado que apesar de a literatura afro-brasileira aparecer nesse material não é dado o devido aprendizado em relação a essa

literatura, pois se trata de um conteúdo apresentado superficialmente, com foco no ensino da gramática.

Assim, percebi a necessidade de aprofundar meus estudos nessa área e propagar a precisão em instigar nossos alunos a conhecer a literatura afro-brasileira, bem como trazer essa experiência literária para sua vivência. Para tal empreitada, escolhemos Conceição Evaristo, especialmente quando se trata da promoção da transformação social através de sua obra, como evidenciado em *Olhos D'água*. Seus contos vão muito além das páginas, alcançando o coração dos leitores e incitando mudanças significativas na perspectiva e consciência social. Evaristo é uma voz importante na literatura contemporânea, cujas escritas têm o poder de gerar transformação ao promover a conscientização e instigar resiliência e força para a mudança social. Suas histórias são uma celebração da riqueza da experiência negra no Brasil.

Por intermédio de seus escritos, buscamos mostrar aos alunos as vivências do povo afrodescendente no meio social e fazer com que cada um desses leitores iniciantes se perceba como indivíduo atuante no meio social e saiba correlacionar o aprendizado através da literatura e sua funcionalidade, que apesar de estar em um mundo fictício reverte-se em atuação no mundo real.

Até o início do século XX, na caracterização do negro não havia o respeito à identidade, mas apenas uma forma de representá-lo; era visto quase que exclusivamente pelo prisma da escravidão, colocando-o em posição de mero objeto ou figura nos textos. Não se pode afirmar que o século XX representou uma virada significativa no tratamento literário dado aos negros. No entanto, após a abolição da escravidão e o surgimento dos movimentos negros, começou a haver uma mudança perceptível na maneira como a literatura passou a retratar a figura do negro. Gradual e morosamente, ele passou a ser considerado um sujeito de direitos e sua presença nos textos começou a evoluir de estereótipos simplistas para representações mais autênticas e significativas.

Vale ressaltar que até o início do século XX, com exceção de Lima Barreto e Solano Lopes Trindade, a representação do negro na literatura quase sempre esteve ligada a estereótipos como submisso, negro dócil ou pertencente a uma sub-raça. Ainda a esse respeito, Barbosa (2006) afirma:

Por meio da literatura, o artista recria o mundo, (re)significa valores, costumes e fatos (...). Desse modo, as condições sociais, os hábitos, as crenças, os estereótipos e os preconceitos compartilhados por um determinado grupo em uma determinada época são elementos formadores da visão de mundo e fatalmente estarão presentes na criação artística (Barbosa, 2006. p. 89)

Com base no contexto referido, era necessário, portanto, ocupar essa lacuna e abrir espaço para uma nova maneira de representar o povo negro na literatura, e mostrar a história que não foi contada e assim repaginar através da literatura a cultura e participação afro-brasileira, na construção do Brasil. Nesse sentido, alguns escritores negros, imbuídos de seu papel – haja visto o papel social da literatura, como nos afirma Antonio Candido –, trouxeram à cena essas discussões.

É importante destacar que, ao discutir a literatura nacional com temáticas e questões afro-brasileiras, apesar de ser uma discussão necessária para o contexto do país, essa abordagem ainda não foi e continua não sendo satisfatória. O terreno da opressão, subalternidade e discriminação racial permanece latente e crescente. Portanto, o processo de legitimar essa literatura é lento e desafiador, embora seja um passo crucial em direção à superação das desigualdades no país.

Portanto, a Literatura Afro-brasileira não é apenas *um segmento ou uma linhagem*, mas sim um componente de um amplo encadeamento discursivo. Ela existe ao mesmo tempo, "dentro e fora" da literatura brasileira convencional, como Octávio Ianni já defendia na década de 1980. Essa produção literária implica, naturalmente, em redirecionamentos na forma como a história literária é percebida e enriquecida com novos significados. Na literatura brasileira de expressão afro-brasileira, surgem escritores que prezam por evidenciar a cultura, as vivências e os problemas sociais, os quais envolvem a luta e a resistência do povo negro, uma literatura que tem como papel principal mostrar um pouco da história do povo negro na diáspora brasileira, perpassando o que significou a escravidão e o conseqüente atraso que acarretou ao país e ao processo cultural em desenvolvimento, para superação das desigualdades e as conseqüências desse período.

Face ao exposto, o ensino de literatura, por meio da leitura de textos que versem sobre a temática, é uma prática de ensino eficaz para lidar com assuntos que envolvam: raça, gênero, cor e o preconceito estrutural internalizado no cotidiano do povo brasileiro. Assim, a leitura literária nos proporciona conhecimento e proximidade com tais assuntos que viabilizam a importância de ensinar a ler literatura em sua

totalidade, como cita Todorov (2021): “analisar todos os conceitos e assim mergulhar na história do pensamento que concerne ao homem e suas sociedades (...)”.

Nossa pesquisa está assim dividida: capítulo 1: Entrelaçando Narrativas: letramento literário e racial: processos de identificação através da leitura. Em destaque, exploramos temas como africanismo, branqueamento e branquitude, metodologias e conceitos para o funcionamento do aprendizado e do letramento literário e racial no meio pedagógico e social. A leitura e o letramento literário assumem papéis fundamentais na compreensão e expressão das experiências raciais. A literatura afro-brasileira, em particular, oferece uma plataforma crucial para a construção de identidade e a análise do lugar social da mulher negra. E o respeito às diversidades existentes, juntamente com o conhecimento, é a chave para combater o preconceito em nosso meio. Tomemos como embasamento teórico autores como: Mudimbe (1988), Gonzalez (1984), Césaire (1987), Cosson (2015, 2021), Schucman (2012), Mbembe (2014), Evaristo (2020), Aguiar e Bordini (1988), Solé (1988), Duarte (2005), entre outros.

No capítulo 2: Percurso Metodológico: este delinea perspectivas e estratégias metodológicas para o letramento literário, destacando práticas como oficinas e métodos participativos, a partir de conceitos formados por Solé, Cosson, Bardin, entre outros. A formação leitora é enriquecida por abordagens que incentivam a reflexão crítica e a conexão com o aprendizado, oferecendo condições para ampliar a compreensão do letramento literário e racial.

Já no capítulo 3: Análise dos Resultados: O Letramento Literário/Racial nos contos de Evaristo, a análise de alguns contos de *Olhos D'Água*, feitos pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Pontes e Lacerda revela uma série de questionamentos e interlocuções que exploram identidades e percepções, especialmente em relação às vozes e perspectivas dos personagens negros. As interpretações dos alunos oferecem resultados valiosos sobre como a literatura afro-brasileira pode impactar na compreensão e na experiência pessoal do leitor, bem como como a falta do conhecimento literário prejudica a visão de mundo dos não leitores.

Em nossas Considerações Finais, apresentamos algumas reflexões pós-análise as quais indicam mudanças na identificação e no aprendizado dos jovens leitores, destacando o potencial transformador da leitura literária e o funcionamento do letramento literário racial, mostrando que este tipo de conhecimento é vital no

processo de aprendizagem, pois oferece possibilidades para que o leitor possa, com base em suas próprias convicções, estabelecer conceitos, construir e transformar seu comportamento e opiniões diante dos fatos sociais e a partir de suas experiências e conhecimento pelo viés literário produzir autonomia.

## **CAPÍTULO 1: ENTRELAÇANDO NARRATIVAS: LETRAMENTO LITERÁRIO RACIAL: PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO ATRAVÉS DA LEITURA**

*E acredito, acredito sim que os nossos sonhos protegidos  
pelos lençóis da noite ao se abrirem um a um  
no varal de um novo tempo escorrem as nossas lágrimas  
fertilizando toda a terra onde negras sementes resistem  
reamanhecendo esperanças em nós*  
(Evaristo, 2008)

### **1.1 Africanismo, Branqueamento e Branquitude: pontos e contrapontos**

A diversidade de conhecimentos sobre a África está enraizada nos povos nativos do continente, pelo que o termo “africanismo” está associado a elementos culturais, linguísticos, políticos ou sociais que são únicos ou derivados desse lugar. Entretanto, Mudimbe (1988) adverte que existem transformações nos tipos de conhecimento, assim ele usa a expressão *Gnose* para exemplificar uma área que envolve o africanismo.

Segundo esse autor, tal expressão funciona como uma abordagem metodológica ao explorar os elementos que compõem a filosofia africana e ao orientar a discussão em direção às condições que viabilizam a filosofia como uma componente essencial do "africanismo", um corpus mais abrangente de conhecimento sobre a África. Ele examina a construção do conhecimento sobre a África, explorando como as representações desse continente foram moldadas por diferentes sistemas de pensamento ao longo da história.

Mudimbe (1998) critica as representações eurocêntricas argumentando que a concepção ocidental molda frequentemente a percepção de África de acordo com suas próprias categorias de pensamento. Há, portanto, a necessidade de questionar, desconstruir e reconstruir as representações dessas narrativas, promovendo uma compreensão mais rica e inclusiva das múltiplas realidades africanas.

Aquilo que a noção de condições de possibilidade indica é que os discursos não só têm origens sócio-históricas, mas também dependem de contextos epistemológicos. São estes últimos que os tornam possíveis e são também eles que deles podem dar conta de uma maneira essencial (Mudimbe, 1988, p.2).

O autor incorpora o conceito de gnose (conhecimento intuitivo que faz parte da essência humana do povo negro) e filosofia para analisar como diferentes sistemas de conhecimento contribuíram para a compreensão da África, destacando a complexidade das experiências africanas. Mudimbe (1988) questiona não apenas o conteúdo do conhecimento sobre a África, mas também os processos pelos quais esses conhecimentos foram produzidos e validados. Ele examina como as categorias de pensamento ocidental foram aplicadas à África, muitas vezes ignorando a riqueza da diversidade cultural e histórica do continente. Desse modo, abordaremos uma parte desse conhecimento para nos referirmos a ideias, movimentos ou políticas que promovem a identidade africana, a unidade do continente ou a resistência contra formas de opressão históricas.

Devido à abrangência do termo africanismo, nos atemos a um movimento que preconizou a união de todos os povos de África, visando potencializar a representação do continente no cenário internacional, o Pan-Africanismo. Marinho (2022) destaca que a palavra “pan” no termo “pan-africanismo” tem origem no grego e significa "todo" ou "completo". E o conceito ideológico pan-africanista é o de união e de total colaboração entre os pares, exercendo a solidariedade em todo o continente africano e na diáspora com os afrodescendentes espalhados pelo mundo.

Além disso, a inclusão do prefixo “pan” realça o desejo de incluir todo o povo africano, independentemente da sua localização geográfica específica. O pan-africanismo nasceu com a proposta de combater o colonialismo, que massacrava grande parcela do povo negro, assim, esse processo de resistência combatia toda forma de exploração das comunidades africanas no decorrer da história. Esse movimento servia ao povo negro como ferramenta de elucidação e força nas lutas travadas em busca de igualdade e direitos. E isso permitiu um ensimesmamento, ou seja, o povo negro tomou consciência de seu pertencimento e fortaleceu sua identidade ao resistir às subordinações, ao mesmo tempo em que solidificou as lutas por libertação e desenvolvimento do continente africano e suas comunidades afrodiáspóricas ao redor do mundo.

Destacam-se nesse período figuras como E. Blyden, S. Williams, J. Hayford, B. Crowther, J. Horton, M. Garvey e W. E. Du Bois, sendo Dubois um dos principais ativistas desse movimento.

A partir de 1945, Barbosa comenta que o Pan-africanismo entrou em uma segunda fase, integrando-se às lutas pela independência nacional e contra o

neocolonialismo na África. Nesse momento, intelectuais e ativistas proeminentes como G. Padmore, C.A. Diop, L. S. Senghor, Aimé Césaire, Frantz Fanon, entre outros, destacaram-se. Devido à sua significativa importância histórica, o Pan-africanismo foi objeto de análises acadêmicas ao longo do século XX, principalmente na segunda metade. Afinal, tornou-se um dos conceitos mais relevantes no pensamento político africano contemporâneo, ao lado do liberalismo e do marxismo.

Por volta dos anos de 1970, o Movimento Negro no Brasil, alcançava sua terceira fase e crescia com características semelhantes ao Pan-africanismo. Esse movimento engrossava as lutas contra o preconceito e a discriminação racial e preconizava a valorização da cultura afro-brasileira, na busca por políticas que regessem a igualdade e respeito à diversidade.

Como ressalta Petrônio Domingues (2007), falar do Movimento Negro é muito abrangente, desse modo, faz-se necessário delimitar o assunto e tratar do movimento político de mobilização racial negra, que envolve também uma face necessariamente cultural. Assim, várias associações foram organizadas para fomentar o combate ao preconceito em relação ao povo negro. Uma ferramenta de grande repercussão foi a imprensa, a chamada *imprensa negra*, pela qual se veiculava todo tipo de informação.

Os egressos do cativeiro e os afrodescendentes de modo geral foram privados ou tiveram dificuldades – de acesso ao emprego, à moradia, à educação, à saúde pública, à participação política, enfim, ao exercício pleno da cidadania. Ante tal situação, uma parte deles não permaneceu passiva. Pelo contrário, levou avante múltiplas formas de protesto, impulsionando os movimentos de mobilização racial (negra) no Brasil. Foram engendradas diversas organizações com base na identidade racial; elas procuravam projetar os “homens de cor”, como atores políticos, no cenário urbano (Domingues, 2007, p. 120).

Percebemos que o engajamento em formas diversas de protesto foi crucial para compreender a emergência e o impulso dos movimentos de mobilização racial negra no país. A criação de organizações baseadas na identidade racial marca a busca por reconhecimento e inclusão social, bem como uma tentativa de projetar os "homens de cor" como agentes políticos ativos na vida urbana. Nesta perspectiva, destacamos a importância histórica e social desses movimentos como resposta às desigualdades e discriminações vivenciadas pela população negra no Brasil.

Domingues (2007) ressalta que os jornais da época denunciavam diversos infortúnios enfrentados pelos negros, contendo questões relacionadas a emprego, habitação, educação e saúde. Esses veículos de comunicação foram de grande ajuda

na divulgação dos acontecimentos para a busca de soluções que, diante das possibilidades, combatiam a discriminação. E pelo fato de, por muito tempo, os jornais com conteúdo de combate e resistência ao racismo serem censurados, os escritores buscavam formas para ter êxito em sua distribuição.

Além disso, denunciavam o regime de "segregação racial" em várias cidades do país, evidenciando restrições à entrada e frequência de negros em diversos locais. Inicialmente, o Movimento Negro carecia de um caráter explicitamente político, mas na década de 1930 a Frente Negra Brasileira foi fundada em São Paulo, marcando um avanço significativo. Essa organização tornou-se a mais importante entidade negra do país na primeira metade do século XX, alcançando mais de 20 mil associados e desenvolvendo uma estrutura organizacional robusta.

As mulheres desempenhavam um papel importante no movimento, participando ativamente em diversas funções. Em 1936, a FNB transformou-se em partido político, adotando uma postura autoritária e ultranacionalista. No entanto, com a instauração do "Estado Novo" em 1937, a Frente Negra Brasileira foi extinta, resultando no esvaziamento do Movimento Negro durante a ditadura.

Outras entidades também surgiram visando integrar a população negra à sociedade mais ampla. Ressaltamos que o Movimento Negro no Brasil teve várias fases, a historiografia o negligenciou inicialmente, mas o cenário vem mudando, embora haja uma concentração de estudos. Destacamos que o movimento contemporâneo acumula experiência ao longo das gerações, sendo herdeiro de uma tradição de luta que atravessa toda a Era Republicana. O movimento se destaca pela sua trajetória dinâmica, elaborando estratégias de luta em cada conjuntura histórica para promover a integração do negro e erradicar o racismo na sociedade brasileira.

Diversas figuras desempenharam papéis significativos nesse movimento. Vale ressaltar que ele não teve um líder único, mas sim uma variedade de líderes, intelectuais, ativistas e artistas que contribuíram para a promoção da consciência negra, a luta contra a discriminação racial e a valorização da cultura afro-brasileira.

Dentre muitos autores de destaque nesta empreitada, destacamos Abdias do Nascimento, um distinto ativista, artista e intelectual brasileiro, fundador do Teatro Experimental do Negro em 1944, que desempenhou papel crucial na promoção da identidade afro-brasileira e na luta contra o racismo. Uma de suas obras que ganhou muito destaque, "O Negro Revoltado", foi publicada em 1968, e teve sua segunda edição lançada em 1982. Esse livro compila ensaios introdutórios e os registros

taquigráficos dos debates e trabalhos apresentados durante o 1º Congresso do Negro Brasileiro. A segunda edição é enriquecida por um prefácio que contextualiza a evolução histórica da luta negra no Brasil, tanto nacional quanto internacionalmente. Na segunda edição o autor comenta a necessidade e a utilidade da publicação da obra como um instrumento operativo na luta contra a opressão e o preconceito contra o povo negro no Brasil.

A obra de Nascimento mostra os encontros, palestras, organizações e fundações das lutas do Movimento Negro na busca por um país realmente democrático e igualitário para todos. “Recebemos, de nossos ancestrais, a herança dos quilombos africanos, e deixaremos para os nossos descendentes a criação positiva do Quilombismo. É esta a nossa celebração” (Nascimento, 1982, p. 25). O autor cunhou o termo Quilombismo, com o qual propõe a construção de uma consciência negra positiva, rejeitando estereótipos racistas e promovendo a valorização da cultura, história e contribuições dos africanos e afrodescendentes. Essa filosofia também busca a justiça social, a igualdade de direitos e oportunidades para toda a população, além de reivindicar o reconhecimento de suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.

Segundo Nascimento, “a sociedade quilombista não é uma sociedade exclusivista de negros; ela é de todos os brasileiros”(1982, p. 34). O autor reflete a essência inclusiva e transformadora do Quilombismo ao afirmar que a sociedade quilombista não é exclusivista de negros, ele destaca a visão de uma coletividade que transcende barreiras étnicas. Essa abordagem sugere a busca pela construção de uma sociedade mais justa, em que as experiências e contribuições de todos os cidadãos sejam valorizadas.

O povo negro requer um conhecimento científico que o permita formular, teoricamente, de maneira consistente e sistemática, sua experiência de quase cinco séculos de opressão e de resistência. Através desses séculos temos carregado o peso dos crimes e erros do eurocentrismo científico. (...). Proclamando a falência da dominação eurocêntrica, celebramos o advento do Quilombismo (Nascimento, 1982, p. 32).

Diante do exposto, vimos que o movimento foi a válvula propulsora para mudanças significativas em relação ao comportamento e posicionamento de muitos afrodescendentes, fortalecendo a união do povo negro. Assim, também autoras negras contribuíram para o fortalecimento do movimento no Brasil, tal como Carolina

Maria de Jesus (1914-1977); apesar de não ter sido uma ativista política formal, sua obra teve impacto duradouro ao destacar questões sociais e raciais, estimulando discussões importantes e inspirando gerações posteriores. Essa autora fez contribuições significativas para o Movimento Negro no Brasil; por meio de sua obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), proporcionou visibilidade sem precedentes para as condições de vida nas favelas e as lutas diárias enfrentadas pela população negra e pobre. Isso ajudou a sensibilizar o público e os ativistas sobre a urgência de abordar a desigualdade social.

A história de vida de Carolina, de uma catadora de papel na favela para uma autora reconhecida, tornou-se fonte de inspiração para muitos (as), especialmente aqueles que enfrentam adversidades semelhantes. Sua resiliência e determinação são um testemunho do potencial de superação individual, as quais instigam muitas mulheres negras.

Outra personalidade feminina em destaque é Lélia Gonzalez (1935–1994), intelectual, antropóloga, feminista e ativista cujo trabalho influenciou significativamente a discussão sobre questões raciais e de gênero no Brasil. Foi defensora dos direitos das mulheres negras e contribuiu para a reflexão sobre as questões de gênero no contexto do movimento e deixou um legado importante, promovendo a conscientização sobre as interseções entre as opressões vivenciadas pelas mulheres negras, contribuindo para o desenvolvimento de uma teoria crítica que aborda questões de raça e gênero de forma interligada.

Ao introduzir o conceito de "Amefricanidade", Lélia Gonzalez contribuiu para a expansão das discussões sobre identidade, pertencimento e resistência no contexto da diáspora africana, proporcionando uma base teórica para entender as conexões culturais e políticas entre os descendentes africanos em diferentes partes do mundo, especialmente nas Américas.

Interessante destacar a criação de uma linguagem própria dessa autora, criadora de termos que carrega representatividade, com os quais ela brinca e ironiza a linguagem formal do nosso português, para contradizer que a verdadeira língua da cultura brasileira é o preteguês, aquele ensinado pelas mães pretas. A autora comenta que pessoas negras são chamadas de ignorantes quando trocam o l pelo r, em *Framengo*, por exemplo, quando se diz que os negros falam errado. Por seu turno, ela destaca:

E de repente ignoram que a presença desse r no lugar de l, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistente. Afinal, quem é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês (Gonzalez, 1984, p. 238).

Dessa forma, é ressaltada a falta de reconhecimento das nuances linguísticas presentes no português proveniente de raízes africanas, conforme se observa na troca do l pelo r como uma marca linguística africana. Ao mencionar essa peculiaridade de fala dos brasileiros, a autora reforça a falha na compreensão histórica e cultural que envolve o povo negro. Assim, o processo de descolonização demanda luta constante, para que esses conhecimentos saiam das academias e passem a fazer parte do cotidiano de conhecimento popular. Gonzales argumenta que a descolonização epistêmica precisa ser disseminada. Ademais, Mignolo 2008, enfatiza:

(...) descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender (como tem sido claramente articulado no projeto de aprendizagem Amawtay Wasi, voltarei a isso), já que nossos (um vasto número de pessoas ao redor do planeta) cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial (Mignolo, 2008, p. 290).

Segundo Mignolo, é preciso exercitar uma contraposição epistêmica, a partir do entendimento da pluridiversidade, uma desvinculação do Ocidente, a qual instiga uma “consciência mestiça”, e do desenvolvimento de uma identidade política de resistência. Então, descolonizar significa “aprender a desaprender”, redefinir discursos, o processo de constituição dos sujeitos que resulta na afirmação da própria identidade.

Gonzales, em sua obra *Lugar de Negro* (1982), questiona: no decorrer do tempo desde o término da escravidão, a eficácia explicativa da sujeição em relação à posição social dos negros tem efetivamente diminuído? Pelo contrário, então a atenção deve ser direcionada às relações estruturais e ao intercâmbio desigual entre brancos e negros no contexto presente em nossa sociedade. A autora enfatiza uma abordagem mais ampla e contextualizada sobre as complexidades das formas de discriminação racial que persistem na sociedade brasileira, indo além da explicação simplista baseada unicamente na história da escravidão.

[...] O que não se percebe é que, no momento em que denunciamos as múltiplas formas de exploração do povo em geral e da mulher negra em particular, a emoção, por razões óbvias, está muito mais presente em quem nos ouve. Na medida em que o racismo, enquanto discurso,

se situa entre os discursos de exclusão, o grupo por ele excluído é tratado como objeto e não como sujeito (Gonzalez, 2020, p. 43).

Ao destacar a necessidade de criar empatia e sensibilização para as questões relacionadas a exploração e discriminação e, ainda, ao reconhecer a exclusão como um discurso que desumaniza, a autora convida a uma reflexão sobre como superar essa abordagem objetificadora e garantir que as vozes dos grupos marginalizados sejam reconhecidas como sujeitos capazes de narrar suas próprias experiências. E que essa busca não seja entendida ou caracterizada por vitimização, mas sim por um processo de afirmação da identidade do povo negro.

Gonzalez defende também a necessidade de uma abordagem crítica na educação que abranja a história e a cultura afro-brasileira, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e preconceitos.

Se refletirmos um mínimo sobre a questão, não teremos dificuldade em perceber o que o sistema e ensino destila em termos de racismo: livros didáticos, atitudes dos professores em sala de aula e nos momentos de recreação apontam para um processo de lavagem cerebral de tal ordem que a criança que continua seus estudos e que por acaso chega ao ensino superior já não se reconhece mais como negra (Gonzalez, 2020, p. 39).

Nesse sentido, enfatiza a importância de analisar criticamente as práticas educativas, questionando como o sistema promove a internalização de estereótipos e a negação da identidade racial. Ela enfatiza a necessidade de reformas educacionais que agenciem a diversidade, a inclusão e o respeito pelas distintas identidades e garantam que os ambientes escolares sejam espaços de capacitação e reconhecimento, em vez de lugares que levam à discriminação e à negação da identidade.

Esta ocorrência coloca o nosso estudo num contexto importante para a elevação de consciência, justiça social e equidade quando se discute o letramento racial. O ensino nesta área de aprendizagem não leva em consideração apenas o aprendizado de uma literatura específica, mas eleva o conhecimento e a identificação e destaca reconhecimento por meio de experiências dos grupos, e a partir deste processo passa a trabalhar para uma sociedade realmente equânime.

Concomitante com outros autores mencionados, destacamos Conceição Evaristo (1946), renomada escritora, pesquisadora e ativista brasileira. Seu trabalho tem sido fundamental para a compreensão das questões raciais e sociais. Ao longo

de sua carreira, desempenhou importante papel no Movimento Negro no Brasil. Através de suas narrativas, a autora enaltece a cultura do povo negro, historicamente marginalizado, assim, sua escrita se torna uma forma de resistência que amplifica e reforça iniciativas e percepções inerentes aos direitos civis, reconhecimento da cultura afro-brasileira, promovendo igualdade e oportunidades.

Suas obras e seu ativismo se desenvolveram visando à construção de uma identidade positiva para a comunidade negra, desafiando estereótipos e salvando a história e a cultura afro-brasileira.

Sua influência transcende a literatura, impactando positivamente o ativismo e os debates em torno das questões raciais no país. As narrativas de Evaristo não apenas expõem as injustiças e discriminações enfrentadas pela população negra, especialmente pelas mulheres negras, mas também buscam promover a conscientização e incentivar a reflexão sobre essas questões.

Ao dar voz a personagens marginalizados em suas narrativas, Evaristo contribui para a construção de uma narrativa mais inclusiva e diversificada na literatura brasileira e desmascara o mito eurocêntrico de sexualização e subalternização criado para a mulher negra. Suas obras inspiram não apenas a reflexão individual, mas também podem desencadear conversas e ações coletivas em direção a uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, as obras de Conceição Evaristo servem como uma poderosa ferramenta de estímulo na busca por mudanças sociais que promovam a igualdade e a justiça. Ela comenta:

Gosto de escrever, na maioria das vezes dói, mas depois do texto escrito é possível apaziguar um pouco a dor, eu digo um pouco... Escrever pode ser uma espécie de vingança, às vezes fico pensando sobre isso. Não sei se vingança, talvez desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosa esperança. Gosto de dizer ainda que a escrita é, para mim, o movimento de dança-canto que o meu corpo não executa, é a senha pela qual eu acesso o mundo (Evaristo, 2020, p. 219).

Dessa maneira, a autora demonstra que uma de suas ferramentas para combater o preconceito é a escrita, que através deste aparato é possível relatar e quebrar o silêncio que há muito tempo foi imposto. Quando diz que a ideia de que, após o texto escrito, é possível "apaziguar um pouco a dor", ela destaca a escrita como um meio de catarse, de liberar emoções reprimidas. A ressalva de que a apaziguação é apenas "um pouco" sugere que a escrita não é uma cura total, mas sim um alívio parcial, um processo contínuo. A escrita é apresentada como uma forma

de quebrar barreiras, desafiar convenções e reivindicar espaço, seja como vingança, desafio ou gesto de *esperança teimosa*. Podemos dizer que as narrativas de Evaristo são também um meio de autodescoberta, resistência e conexão com o mundo ao redor. E compete ao leitor a inspiração de mudança e de aprendizado através da escrita.

Outro nome de destaque na luta contra o racismo e o preconceito é o de Aimé Césaire (1913-2008), poeta, ensaísta e político da Martinica. Foi uma figura fundamental no movimento literário e político conhecido como Negritude, surgido no início do século XX e que buscava afirmar e celebrar a identidade negra promovendo a rejeição do colonialismo e a valorização da herança africana. A negritude, mais do que uma expressão literária, é uma postura política, afirmação de resistência e apelo à consciência e mobilização coletiva.

Em uma de suas obras, "O discurso sobre a negritude", Césaire (1987) fala sobre a tomada de consciência em relação às diferenças, que para ele é da ordem de atitudes proativas e combativas do espírito, e nesse despertar o povo negro deve elevar sua dignidade, rejeitar a opressão, lutar pela igualdade e não aceitar o *reducionismo* de nenhuma forma. O autor acrescenta:

Se a Negritude não foi um impasse, é porque ela levava além. Aonde ela nos levava? Ela nos levava a nós mesmo. E de fato, era após uma longa frustração, era a apropriação do nosso passado por nós mesmos e, por meio da poesia, por meio do imaginário, por meio do romance, por meio das obras de arte, a fulguração intermitente do nosso possível devir (Césaire, 1987, p. 110).

Segundo o autor, com o movimento Negritude, muitos afrodescendentes se desprenderam das amarras do acultramento e passaram a reaver suas identidades e, a partir de uma autoavaliação, perceber que depende de cada afrodescendente para que a mudança aconteça.

Enquanto muitos negros e negras lutavam e lutam contra o racismo e o preconceito, movimentos outros eram organizados a fim de tornar possível ao povo assimilar a ideia de que todos somos iguais e que não existe discriminação. Isso, portanto, é obra de propagadores do colonialismo que fez com que uma parcela da população negra, por necessidade de sobrevivência, encarasse a assimilação imposta. Um dos movimentos de grande repercussão foi a política do branqueamento da raça, que se refere a estratégias governamentais ou sociais que buscavam promover a miscigenação racial como meio de "clarear" a população.

Historicamente, muitas dessas políticas foram implementadas em sociedades nas quais a discriminação racial era prevalente e se baseava em ideias de superioridade racial. Essas medidas coercitivas resultaram no apagamento da história e da cultura negra. Iniciados pelos senhores poderosos, os estupros cometidos pelos senhores brancos deram uma nova cor para os nascidos dessa violência contra a mulher negra, como ressalta Nascimento:

Para a solução deste grande problema – ameaça da “mancha negra” – já vimos que um dos recursos utilizados foi o estupro da mulher negra pelos brancos da sociedade dominante, originando os produtos de sangue misto: o mulato, o pardo, o moreno, o pardo-vasco, o homem-de-cor, o fusco, e assim por diante... (Nascimento, 2016, p. 89).

Como vemos, os estupros cometidos pelos senhores brancos revelam uma face sombria da história, em que a "mancha negra" foi tratada como uma ameaça a ser eliminada por meio da violência sexual. Esse trecho ressalta a urgência em reconhecer e confrontar as origens violentas do apagamento da história e cultura do povo negro.

A assimilação, outra forma de alienação, não era outra coisa que a busca do branqueamento através da adoção da cultura hegemônica ocidental, já que era impossível mudar a cor da pele e outros traços morfológicos que constituíam a negritude. O branqueamento, como teoria, foi utilizado para justificar práticas discriminatórias e políticas que buscavam incentivar a miscigenação com a crença equivocada de que isso resultaria em uma população mais "branca" e, por consequência, mais "civilizada". Como destaca Gonzalez:

[...] a ideologia do branqueamento, tão bem analisada por cientistas brasileiros. Transmitida pelos meios de comunicação de massa e pelos sistemas ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores da cultura ocidental branca são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca comprova a sua eficácia e os efeitos de desintegração violenta, de fragmentação da identidade étnica por ele produzidos, o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue” como se diz no Brasil), é internalizado com a consequente negação da própria raça e da própria cultura (Gonzalez, 2020, p. 131).

Gonzalez ilustra, de modo crítico, como a ideologia do branqueamento foi não apenas uma teoria, mas uma ferramenta para justificar discriminações e políticas que promoviam a miscigenação sob a falsa premissa de alcançar uma população mais

"civilizada". A autora destaca como essa ideologia se perpetua através dos meios de comunicação e sistemas ideológicos, promovendo a crença na superioridade da cultura ocidental branca. A internalização desse mito da superioridade branca levou a efeitos desintegrantes e fragmentadores na identidade étnica, evidenciando como a busca pelo embranquecimento resultou em uma negação dolorosa da própria raça e cultura.

Ainda sobre a política de branqueamento da raça, Abdias do Nascimento (2016) em sua obra, *O Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*, ressalta que, “estabelecendo o tipo *mulato* como o primeiro degrau na escada da branquificação sistemática do povo brasileiro, é o marco que assinala o início da liquidação da raça negra no Brasil”. Desse modo, Nascimento demonstra que, com o aumento da população mestiça, a proposta de progressivo clareamento era recebida com entusiasmo pela classe dominante, que via nisso uma forma de eliminar gradualmente o povo negro.

Com o racismo subjacente, a solução era considerada satisfatória e até mesmo endossada pela Igreja Católica, que via o sangue negro como "infectado". Apesar disso, a mistura racial não ocorria de maneira respeitosa ou baseada em uniões matrimoniais legítimas, mas sim predominantemente mediante relações entre homens mais escuros e mulheres mais claras, ou vice-versa, visando alcançar o ideal de "branquear a raça" por razões sociais (Nascimento, 2016, p. 90).

E, ainda, a expressão "mulato" foi historicamente utilizada para descrever pessoas de ascendência mista, geralmente com um dos pais sendo branco e o outro negro. No entanto, essa expressão carrega uma carga histórica de discriminação racial, que retorna aos tempos coloniais, quando as hierarquias sociais estruturadas em sistemas de categorias subjugavam a herança populacional. E quando usada essa expressão no gênero feminino, a "mulata", reforça-se a condição de estereotipada e discriminada, alvo de críticas devido à sua carga histórica e pejorativa. Usada para referir-se a mulheres negras, em especial com expressões como "mulata, tipo exportação", a palavra pode reforçar estereótipos racistas e sexistas. A expressão sugere uma visão do corpo da mulher negra como uma mercadoria, enfatizando características associadas à sedução e sensualidade.

A adoção do termo "mulato" foi, portanto, considerada discriminatória por uma série de razões. Primeiro, perpetua a ideia de que a pureza racial é um critério válido para avaliar o valor de uma pessoa. E, ainda, esse termo está relacionado à

escravização, no qual o negro somente servia para o trabalho pesado. Dessa forma, o termo mestiço foi adotado, porém, com valor muito parecido, pois amiúde estava sujeito a restrições, o que relegava o negro a uma posição de inferioridade no meio social.

Nesta perspectiva Munanga destaca:

O que significaria ser “branco”, ser “negro”, ser “amarelo” e ser “mestiço” ou “homem de cor”? Para o senso comum, essas denominações parecem resultar da evidência e recobrir realidades biológicas que se impõem por si mesmas. No entanto, trata-se, de fato, de categorias cognitivas largamente herdadas da história da colonização, apesar da nossa percepção da diferença situar-se no campo do visível. É através dessas categorias cognitivas, cujo conteúdo é mais ideológico do que biológico, que adquirimos o hábito de pensar nossas identidades sem nos darmos conta da manipulação do biológico pelo ideológico (Munanga, 2019, p. 24).

Dessa forma, o autor convida-nos a uma reflexão, no sentido de reexaminar as noções preestabelecidas em relação a raça e identidade em um sentido mais amplo, pois esse assunto envolve não só a comunidade negra, mas a sociedade de modo geral. Essas reflexões incitam-nos a questionar as categorias sociais percebidas como naturais e ainda analisar criticamente tais construções sociais de conceitos postulados.

Abdias do Nascimento (2016), reforça que a ciência, ou seja, as teorias científicas tiveram sua parcela de culpa nesta atrocidade, pois realizaram um papel crucial no suporte ao racismo arianista, que buscava a banimento da população negra. Como expresso por Sílvio Romero, a ideia predominante desde o século XIX era de que a vitória na luta pela vida pertenceria ao branco. A política imigratória tinha como objetivo principal, ao longo do século XX, a erradicação do negro através da preservação do sangue europeu. Por volta de 1930, João Pandiá Calógeras afirmou que a "mancha negra" estava destinada a desaparecer devido à imigração branca, *dissolvendo a herança de Cam*. Essas perspectivas reforçavam a crença na eventual solução positiva de conflitos entre as raças.= (Nascimento, 2016, p. 93).

Portanto, “branquitude” refere-se à condição de ser branco, enquanto “branqueamento racial” aborda políticas ou ideias que promovem a mistura racial com a intenção de alterar a composição racial de uma população, nesse caso, da população negra. Muller e Cardoso (2017), na obra *Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil*, ressaltam que a branquitude referem-se à identidade

étnico-racial atribuída aos brancos, representando o topo da hierarquia racial com o poder de categorizar os outros como não brancos, conferindo-lhes uma posição inferior. Essa identidade vai além da aparência física, manifestando-se na corporeidade, na branquitude, e envolve a posse de privilégios raciais tanto simbólicos quanto materiais.

Assim, a ideia de "branquitude" está associada ao padrão de beleza que favorece características eurocêntricas, como pele clara, cabelos lisos e outros traços frequentemente associados às populações de ascendência europeia. Nesta perspectiva, Silva (2017) reforça:

(...) entende-se que se faz necessário repensar as interpretações clássicas sobre nossa sociedade uma vez que essas raramente tratam a dimensão racial como elemento central à dinâmica social brasileira. Tal negação tem contribuído para afirmar a ideia de democracia racial como alicerce de nossa identidade nacional o que, por sua vez, reverbera na dificuldade de identificar estruturas que permitem a sobrevivência do racismo entre nós (Silva, 2017, p. 27).

Nesse sentido, percebemos a necessidade de reavaliar interpretações clássicas da sociedade brasileira, que negligenciam muitas vezes a dimensão racial como elemento central. A negação dessa dimensão alimenta a ilusão da democracia racial, dificultando a identificação das estruturas que perpetuam o racismo no Brasil.

Conforme reforçado na obra "Discurso sobre o Colonialismo", Aimé Césaire critica contundentemente as injustiças e atrocidades do colonialismo; não apenas revela a magnitude dos danos causados pelo colonialismo, mas também desafia a retórica hegemônica que justifica tais práticas. Essa obra de Césaire ressoa como um alerta incisivo sobre a falsidade pretensiosa da civilização levada pelos colonizadores, que mascaravam muitas vezes sua exploração sob a égide do progresso.

O autor aborda ainda a dimensão cultural do colonialismo, destacando como as práticas coloniais não eram apenas econômicas, mas também tinham implicações profundas na identidade das sociedades colonizadas. Ele argumenta que o colonialismo é uma violência psicológica e cultural, evidenciando como os colonizadores impuseram sua visão distorcida da história e da civilização: "a Europa é indefensável. Triste é esse terremoto de mentiras chamado 'história', esse assassinio chamado 'progresso'" (Césaire, 1978, p. 13).

Ao longo da obra, Césaire adota uma linguagem poética e contundente, criando imagens vívidas que impactam o leitor. Suas palavras têm uma força e uma urgência que ecoam as experiências dolorosas das populações colonizadas.

Em suma, o “Discurso sobre o Colonialismo” não é apenas uma crítica ao colonialismo, mas também um apelo à consciência humana e uma forma de luta pela exclusão das estruturas opressivas do sistema colonial. Césaire oferece análises perspicazes e levanta a voz contra a injustiça, desafiando os leitores a confrontar verdades inconvenientes sobre a história colonial e a refletir sobre o seu impacto duradouro no presente.

Ademais, nossa sociedade, composta por mais de 50% de afrodescendentes, negros ou pardos, ainda carrega o preconceito estrutural arraigado aos seus costumes. Nesta perspectiva, Milton Santos, na obra *Ser Negro no Brasil de Hoje*, enfatiza que, devido ao fato do negro ter sido condicionado à classe dominante e por muito tempo ter sido perpetuada a ética conservadora colonialista, a desigualdade foi tratada como “merecida”:

Os interesses cristalizados produziram convicções escravocratas arraigadas e mantêm estereótipos que ultrapassam os limites do simbólico e têm incidência sobre os demais aspectos das relações sociais. Por isso, talvez ironicamente, a ascensão, por menor que seja, dos negros na escala social sempre deu lugar a expressões veladas ou ostensivas de ressentimentos (paradoxalmente contra as vítimas). (Santos, 2000, p.10)

Dessa forma, o autor nos mostra que o eurocentrismo permanece nas dinâmicas sociais e contemporâneas do país, por isso, a importância de abordar não somente manifestações explícitas, que são muitas vezes veiculadas pelas mídias sociais, mas visitar atitudes veladas que perpetuam desigualdades e preconceitos, com o intuito de descolonizar e ampliar o conhecimento em relação à herança afro-brasileira que foi silenciada e necessita de emergência.

## **1.2 Literatura na escola: a importância da formação leitora**

Antonio Candido ressalta que a literatura é um bem incompreensível do ser humano. O autor reforça que “são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual” (Candido, 2011, p. 176). E estariam nessa categoria a arte e a

literatura. Assim, a literatura é um direito universal, que promove sua função humanizadora no indivíduo e de emancipação dos sujeitos, consentindo que o ser humano exista em sua completude. Ao tratarmos de direitos, voltamo-nos aos direitos humanos, que incluem a relação do direito à literatura, o direito à educação e o direito à cultura. Portanto, a literatura é essencial para que se viva de forma digna e completa, justamente por conferir ao ser humano uma parcela de humanidade.

Vivemos em sociedade desigual em que a grande maioria não usufrui dos mesmos direitos, assim, existe distanciamento entre o texto e os leitores, sejam pelas condições econômicas, sociais ou culturais, em sua grande maioria, porém em um sentido amplo, faz parte da literatura:

(...) todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (Candido, 2011, p. 176).

Visto desta forma, a literatura faz parte do cotidiano das pessoas, desde a narração de um sonho, a contação de histórias em rodas com os familiares, até uma narração com maior prospecção. Assim, ela é, de certa maneira, uma forma de humanização, já dizia Antonio Candido, pois ela dá forma aos sentimentos e amplia a visão sobre o mundo com maior clareza, e por isso humaniza através das criações ficcionais e poéticas que abordam manifestações universais.

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, dando-nos a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso, é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominantes (Candido, 2011, p. 177-178).

Desse modo, a literatura tem seu papel formador na vida do leitor, pois a partir dos conhecimentos literários passa-se a criar suas percepções e aguçar a criticidade em relação aos fatos de nossa realidade. Muitas vezes, os acontecimentos passam despercebidos, mas ao olhar crítico da literatura as coisas tornam-se mais atraentes para que o leitor se prenda e possa criar suas próprias experiências, e que após esse mergulho literário o ato de ler as coisas vai se remodelando, o que pode gerar conflitos, que Candido chama de aspectos paradoxais da literatura, por trazer um *poderoso efeito de iniciação que nem eleva e nem edifica*, e por isso ela tem seu papel de formadora de personalidade, por instigar e dar condições para se reconhecer e ir além, em um processo de construção, pois a partir dos textos literários o leitor passa

a estruturar e dar significados ao que foi lido, com sentimentos, emoções e visão de mundo.

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como um todo articulado. Esse é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. Isso ocorre desde as formas mais simples como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental (Candido, 2011, p. 179).

Portanto, a literatura tem seu papel comunitário, pois ela não é apenas a representação de fato ou de um tempo, e sim um meio para se discutir os problemas sociais. Este papel da literatura faz com que ela mantenha inteira relação entre sociedade e texto, pois o autor daquele texto está sendo perpassado por visões, vivências, ideologias em um campo social que lhe remetem forças as quais influenciam na forma como ele vai escrever, desenhar suas personagens e assim se faz o engajamento literário. Candido destaca:

Devemos lembrar que, além do conhecimento, por assim dizer, latente, que provém da organização das emoções e da visão de mundo, há na literatura níveis de conhecimento intencional, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilado pelo receptor. Estes níveis são os que chamam imediatamente a atenção e é neles que o autor injeta as suas intenções de propaganda, ideologia, crenças, revolta, adesão etc. (Candido, 2011, p. 182).

Em síntese, com o ensino literário podemos apresentar o mundo e suas variações culturais e é na escola que a maioria daqueles que não têm quase nenhum acesso à literatura poderão ter esse contato. Assim, a descoberta de novos mundos a partir da leitura literária abre possibilidades e dá continuidade a experiências, as quais permitem uma melhor compreensão dos acontecimentos vivenciados no meio social. Segundo Todorov (2009):

A literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam, a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente (Todorov, 2021, p. 23-24).

Entendemos, pois, que o ensino da literatura deve ser uma prática efetiva, visto que é na escola que a maioria das crianças terá seu primeiro contato com o livro, apesar de esse contato ser com o livro didático, porém, a partir deste, o gosto pela literatura deve ser instigado pelo educador, como enfatiza Aguiar e Bordini:

Todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas os literários que o fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atêm-se aos fatos particulares, a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra a atingir uma significação mais ampla (Aguiar e Bordini, 1988, p. 13).

Portanto, para colocar em prática o exercício da leitura, são necessários alguns métodos que fazem com que o ensino flua com maior praticidade. Alguns procedimentos aplicados no processo de incentivo ao gosto pela leitura podem auxiliar o leitor iniciante a desfrutar da experiência de explorar diferentes narrativas, assim, as metodologias aplicadas podem funcionar, bem como a troca de experiências de leituras feitas no dia a dia dos alunos. Essas mesmas autoras reforçam:

A socialização do indivíduo se faz, para além dos contatos pessoais, mas também através da leitura, quando se defronta com produções significantes provenientes de outros indivíduos, por meio do código comum da linguagem escrita. No diálogo que então se estabelece, o sujeito obriga-se a descobrir sentidos e tomar posições, o que o abre para o outro (Aguiar e Bordini, 1988, p. 10).

Entendemos que a formação de um leitor pode acontecer em qualquer espaço, por práticas culturais que instigam a busca pela leitura e o incentivo ao conhecimento através dela, essencialmente no tocante à sua utilização como elevação do crescimento intelectual. Desse modo, incentivar a leitura é uma prática que deve ser disponível a todos, e a escola se torna o meio mais viável para muitos, o que, tempos atrás, para a grande maioria não era assim, usufruir desta categoria de aprendizagem era privilégio de poucos e, conforme a classe social a que pertenciam, a aprendizagem educacional não era disponível. A escola pública atualmente é fator basilar para contrapor essa disparidade e, a partir dela, grande parte da sociedade tornou-se alfabetizada, porém em sua criação inicial:

A escola pública, todavia, embora nascendo com esse propósito de equalização, cedo revelou-se mais um aparelho de dominação das classes populares, traíndo o seu objetivo inicial. Talvez essa traição se explique pelo fato de que a escola, na verdade, surgiu por iniciativa da burguesia emergente, que desejava ascender à posição social da aristocracia. As classes trabalhadoras menos favorecidas já de início não entraram nesse projeto de promoção cultural, determinando a existência de amplos segmentos de analfabetos (Aguiar e Bordini, 1988, p. 10).

É fato que passamos no Brasil por sérios problemas para diminuir o analfabetismo. Uma parcela disso vem desse processo histórico de segregação do

ensino em nosso meio social, e com o passar do tempo essas crianças que foram menosprezados em relação ao aprendizado tornaram-se adultos incultos. As famílias adotam a escola como única responsável pelo ensino pedagógico de seus filhos, pelo fato de terem sido cerceados no direito a um estudo de qualidade, quando muitos que deveriam estar estudando não estavam por falta de condições econômico-sociais. Logo, o desafio de formar alunos leitores torna-se uma tarefa laboriosa, porém devemos ser mais profícuos nessa tarefa para ter a oportunidade de mudar este cenário no qual a grande maioria não tem o hábito da leitura.

Para oferecer possibilidades a todo alunado, independente de classes ou experiência intelectual de que cada um dispõe, sabemos que as metodologias tradicionalistas não despertam interesse nos educandos, afinal, estamos vivendo a globalização. Devemos interagir e correlacionar essa ampliação da visão de mundo imersa no nosso meio social, que também está voltado ao ensino e, com isso, apresentar meios para instigar os alunos à leitura.

Aguiar e Bordini (1988) destacam que “através das trocas linguísticas o indivíduo se certifica de seu conhecimento do mundo e dos outros homens, assim como de si, ao mesmo tempo, em que participa das transformações em todas essas esferas”. Desse modo, como forma de registro temos um dos veículos de comunicação muito viável para documentar a expressão verbal, o livro, que além de veicular o conhecimento transpassa o tempo e a história de modo cumulativo e leva até o leitor conhecimentos individuais e sociais, estabelecendo ligações entre manifestações culturais e sociais, e a partir desse contato com o texto lido cria-se uma ponte de correspondência entre os fatos que passam a significar no presente e o leitor se inclui como parte da história.

Nesse sentido, aliás, Antonio Candido (2011) lembra que não dá para pensar a literatura apenas pela literatura, ou seja, ela está vinculada a um ambiente social e esse ambiente social interfere na construção de sentido do texto. Anteriormente, tinha-se a literatura como arte pela arte ou o texto pelo texto, e sabemos que não é apenas isso: o texto mantém um vínculo direto com os aspectos sociais. Significa também pensar que a obra literária não é apenas um estudo sociológico, mas pensar amplamente em relação ao texto, à estrutura, e como esses fatores estão articulados a fatores sociais, psicológicos e históricos em um contexto.

Dessa forma, há que se levar em conta a relação entre autor e obra, ou seja, como o leitor encara as representações literárias propostas na obra e a sua

experiência estética processada que vai lhe permitir criar um conceito de recepção, e são essas análises que refletem em conhecimento. Como dito anteriormente, é na escola que a maioria dos futuros leitores se depararam com suas “primeiras vestes”, ou seja, será lá onde alunos e professores se depararão com a cultura letrada e o gosto pela leitura depende muito de como o professor fará essa apresentação.

Entendemos que, através da literatura, podemos significar o mundo e suas mais diversificadas formas, pois pelo engajamento literário podemos discutir e visualizar problemas sociais. Portanto, vemos a importância da leitura literária que se relaciona a vários conceitos: psicológico, antropológico, filosófico, histórico, entre outros, e com isso se efetiva o conhecimento. Ressaltamos a importância de ensinar a ler literatura em sua totalidade, como enfatiza Todorov (2021): não devemos nos apegar aos métodos que compõem a análise em si, mas sim nos dedicarmos à análise que envolve todos os conceitos concernentes ao homem e suas sociedades, ou seja, apresentar o conteúdo literário como forma de conhecimento e enriquecimento intelectual.

De modo que, para colocar em prática o exercício da leitura, são necessários alguns métodos que fazem com que o ensino se torne prático. As metodologias aplicadas ao ensino e à leitura são procedimentos que podem ajudar nesse processo de incentivo e gosto pela leitura. Para tanto, tomamos como exemplo os preceitos de Solé (1998), com a obra *Estratégias de Leitura*, na qual a autora enfatiza que os professores devem se especializar em leitura para os alunos tomarem gosto por esse ato, assim o ensino se torna um deleite:

Trata-se simplesmente de fazer com que a leitura o que se faz com os outros conteúdos do ensino: mostrar como os maneja um especialista, formular situações em que o aprendiz possa abordar progressivamente seu manejo e ajudá-lo para que, partindo do ponto em que se encontra, possa ir cada vez um pouco além, no sentido do domínio autônomo (Solé, 1998, p. 82).

Ressaltamos que as metodologias aplicadas em sala de aula dependem muito do conhecimento do professor para colocá-las em prática, para provocar em seus alunos interesse e motivação para que a leitura e o aprendizado fluam com naturalidade.

É salutar que o ensino nas escolas viabilize o exercício da literatura e, principalmente, da literatura brasileira e de expressão afro-brasileira, sendo este o nosso foco de pesquisa. Assim, buscamos evidenciar, através da literatura, a cultura

afro-brasileira como constituinte e formadora de nossa sociedade, na qual os negros são considerados sujeitos históricos, e valorizar os pensamentos e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, na cultura (música, culinária, dança) e as religiões de matrizes africanas. Isso, claro, passa pela problematização de raça e de gênero que envolvem a constituição da identidade negra, ou seja, significa não apenas ler textos que tragam o negro como protagonista, mas de discutir esse lugar, de analisar em que medida esse protagonismo põe em xeque ditames sociais.

Nesse contexto, a formação do leitor literário requer algumas funções para o ensino do letramento literário, as quais envolvem algumas alternativas metodológicas que podem auxiliar no exercício do desenvolvimento intelectual conectado à formação leitora. Para tanto, nos embasamos nas pesquisas de Bordini e Aguiar em sua obra *A formação do Leitor: Alternativas Metodológicas* (1988), que apresenta um conjunto de alternativas metodológicas que visam estimular essa formação no leitor. Para isso, as autoras apresentam diversos recursos, técnicas e estratégias que podem ser utilizados pelos professores em sala de aula, como a leitura compartilhada, o diálogo literário, a biblioteca de sala de aula e a escrita criativa.

As autoras destacam a importância do professor como mediador da leitura, apontando para a necessidade de se construir um espaço de leitura em sala de aula que possibilite aos alunos o contato com diferentes tipos de textos e o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e reflexiva. Elas fizeram um estudo sobre as condições de orientação dos professores do ensino básico da cidade de Porto Alegre em 1984, pelo centro de Pesquisas Literárias da PUCRS; na pesquisa, foram consultados 98 professores em relação ao ensino da literatura em sala de aula, e com isso chegaram a algumas conclusões, das quais uma se destaca:

Os modos de atuação do professor revelados demonstram que, quanto ao material literário, sua tendência é adotar e recomendar o livro didático, usando livros de literatura esporadicamente como complemento ao livro-texto. Quando não adota, em geral, o substitui por folhas avulsas que contêm fragmentos de textos acompanhados de exercícios. (...) A cada leitura correspondem atividades de responder exercícios gramaticais e de redação, sem qualquer relação com o caráter artístico de um texto literário, ou de interpretação com itens programados e direcionados para uma compreensão literal e primária. (Aguiar e Bordini, 1988, p. 32-33).

Assim, o ensino de literatura não é diferente na maioria das formas de ensinar, bem como é abordado na maioria das escolas do município de Pontes e Lacerda, em

Mato Grosso, e possivelmente em vários outros municípios, pois, quando questionamos aos alunos de nossa pesquisa sobre o conhecimento literário, poucos se manifestaram em relação ao conhecimento sobre eficazmente o assunto. E é justamente desse fato que queremos nos desvencilhar, pois a partir do momento que estudamos e conhecemos esta defasagem, temos por obrigação minimizar o problema. Logo, buscamos, com esse estudo, apresentar possibilidades para combater tal falha na educação.

Nesse sentido, Aguiar e Bordini enfatizam a necessidade de abordagem de alguns métodos de ensino que possam ser eficazes no incentivo da formação leitora, porém elas destacam que o mais importante é utilizar uma metodologia que contemple a realidade dos alunos, respeitando suas vivências e necessidades. As autoras destacam que, apesar de tantos anos de experiência, as escolas brasileiras ainda remontam aos modelos de ensino pedagógico moldado aos ensinamentos jesuíticos, os quais se baseiam em repetições, fragmentos. Por isso, as escolas se atêm a um processo corrompido com dispersão do “processo de aprendizagem num círculo vicioso no qual os mesmos conteúdos são permanentemente ensinados e nunca aprendidos” (Aguiar e Bordini, p. 36).

A respeito desse modelo de ensino engessado, Aguiar e Bordini ressaltam que “essa tradição histórica explica o tratamento dado à literatura que Marisa Lajolo denuncia, observando que “em situações escolares o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de aprendizagens outras, que não ele mesmo” (Lajolo, 1986, p. 53, apud Aguiar e Bordini, 1988, p. 37).

Observa-se que os antigos métodos de ensino de leitura, baseados apenas no aprendizado de decodificação das letras, ainda são vigentes em algumas instituições de ensino que, por comodismo, vão deixando de lado o letramento literário, impossibilitando o aluno de fazer suas considerações a partir do texto lido.

É importante que o método escolhido considere as características dos alunos e do contexto educacional em que o ensino será realizado, buscando sempre abordagem que proporcione uma aprendizagem significativa e eficaz. É fundamental que o processo de ensino de leitura seja dinâmico, interativo e desafiador, permitindo aos alunos o desenvolvimento pleno de suas habilidades de leitura e compreensão textual.

Aguiar e Bordini destacam que toda atividade de leitura resulta em um fazer transformador, isto é, importa entender que a literatura deve ter um impacto

significativo na vida das pessoas e na sociedade em geral. Em outras palavras, a literatura não deve ser apenas uma forma de entretenimento ou de expressão artística, mas também ferramenta de mudança e transformação social. Isso pode ser alcançado de várias maneiras, desde a representação de questões sociais importantes em obras literárias até a criação de personagens e histórias que inspirem mudanças positivas na vida das pessoas.

A literatura é uma forma poderosa de comunicar ideias e valores, como exemplo, a literatura clássica, fundamental para a compreensão da cultura, da história e da condição humana. Ela molda a linguagem, influencia a arte, proporciona inspiração, desafia convenções sociais e continua a ser uma fonte rica de sabedoria e beleza que atravessa gerações e culturas, e ajuda a moldar a maneira como as pessoas veem o mundo e a si mesmas. Em última análise, a ideia de que a literatura deve ser transformadora é um chamado à ação para escritores e leitores, incentivando-os a se envolver ativamente no mundo e a buscar mudanças positivas por meio da arte.

### **1.2.1 O papel da escola na formação literária**

É importante nosso reconhecimento aos primeiros escritores negros que contravieram à forma da escrita e da ideologia portuguesa, os quais, através de seus registros, denunciaram questões de racismo e discriminação sofridas pelos negros e se rebelaram contra o sistema político e econômico no Brasil.

Ainda que de forma tímida – isso porque não se muda um pensamento de hierarquia de raças de imediato –, muitos se beneficiam disso e a literatura consegue derrubar barreiras e conceitos e, cada vez mais, ocupar os espaços possíveis.

A desvalorização das pessoas negras no Brasil e no âmbito escolar ainda é vigente, pelo fato de seus parâmetros históricos-sociais estarem ligados subalternamente aos preceitos da escravização. Cremos que a escola, enquanto ambiente para a construção e resgate da identidade negra brasileira, seja um campo para amplas discussões. Para tanto, é preciso que os professores tenham consciência de que a questão racial está ali presente de diversas maneiras, e não se neguem a utilizar esse espaço para derrubar conceitos e ideologias racistas e discriminatórias.

A escola tem um papel fundamental na formação literária dos alunos. Através do ensino de literatura, os estudantes podem adquirir conhecimento sobre diferentes

gêneros literários, autores e obras importantes, bem como desenvolver habilidades de leitura crítica, análise e interpretação. A literatura pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem. Constituir leitores tem sido um grande desafio para as escolas, sobretudo na atualidade, em que tantas mídias afetam o universo infanto-juvenil sobremaneira. Isso acaba desmotivando esses jovens no interesse pela leitura literária, levando-os a focar apenas nos conteúdos midiáticos, o que nos impulsiona a implementar metodologias que funcionem e despertem neles o gosto pela leitura.

Sabemos que a legislação sobre a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira é resultado de longos anos de luta do movimento negro no país e representa um avanço significativo pela desconstrução social do preconceito e do racismo dos quais são vítimas os negros afro-brasileiros. Além disso, também marca um avanço na batalha por uma educação igualitária e inclusiva. A Lei 10.639/03 estabelece:

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003, p. 1).

Na concepção de Alves & Leite (2018), para que realmente haja a efetivação dessa legislação, é necessária, além de uma abordagem da temática afro-brasileira na formação inicial dos professores, a existência de ferramentas que instrumentalizem e potencializem mestres e alunos na realização de uma discussão proveitosa acerca do tema.

A Lei 10.639/03 está em vigor há mais de 20 anos, mas apesar disso a implantação desta parece caminhar a passos lentos, o que nos leva a indagar: até que ponto essa lei está sendo efetivamente trabalhada nas escolas e/ou instituições de ensino? Os livros didáticos usados como recursos norteadores abordam conteúdos que favorecem o ensino da literatura afro-brasileira? Existe no currículo escolar ou no Projeto Político-Pedagógico eixos que tornam obrigatório o trabalho, conforme preconiza a Lei 10.639/03? A esse respeito, Gomes (2006) afirma:

Não podemos continuar nos escondendo atrás de um currículo escolar que silencia, impõe estereótipos e lida de maneira desigual,

preconceituosa e discriminatória com as diferenças presentes na escola (Gomes, 2006, p. 24).

Com o surgimento dessa lei, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, abre-se espaço na sociedade para a importância da cultura negra na formação do nosso país. A Lei nº 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), traz novas diretrizes para políticas públicas traçarem estratégias de combate às injustiças raciais. E ainda permite uma reflexão sobre a cultura africana como parte integrante da formação histórica do povo brasileiro. Porém, ela foi alterada pela Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, e acrescentou o estudo da história e cultura indígena no ensino fundamental e médio.

Esta Lei 10.639/03 propõe novas diretrizes curriculares e apregoa que os professores devem ensinar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora de nossa sociedade, na qual os negros são considerados sujeitos históricos. E, assim, valorizar os pensamentos e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, na cultura (música, culinária, dança) e nas religiões de matrizes africanas.

Parece estranho, em um país cuja maior parte da população é de descendência negra (mais de 55%-IBGE/2022), ter de criar uma lei específica e obrigatória para garantir o ensino da história e cultura afro-brasileira. Mas é fato que ainda existe nas escolas a falta de suporte e de formação para os professores trabalharem com as temáticas exigidas pela mencionada lei.

Sabemos que o racismo está presente em todos os âmbitos da sociedade, principalmente nas escolas, seja ele declarado ou velado. A literatura é uma ferramenta importante para o resgate da identidade nacional do negro, pois muitos autores se empenham em fazer uma literatura antirracista, desta maneira é de suma importância a difusão destas literaturas, sendo as escolas veículos fundamentais para que essa propagação se efetive.

Assim, cabe à escola incentivar os professores a se inquietar e trabalhar com a temática da literatura afro-brasileira, pois cotidianamente vemos que as situações de preconceito e racismo aumentam no mundo. No Brasil, por exemplo, todo dia, somos expostos a casos horrendos de questões raciais, seja em supermercados, shoppings, campos de futebol e outros locais.

Creemos que somente a partir de uma melhor formação acadêmica será possível formar indivíduos reflexivos, críticos e que respeitem a diversidade cultural em que estão inseridos.

Não basta somente aplicar a lei sem dar subsídios aos professores. As universidades e as escolas devem se preocupar com a formação de eficiência, a que prepara com excelência o profissional no ensino. Para que ele possa transmitir e debater com seus alunos de modo inteligente, legítimo e intelectual a verdadeira “faceta” do povo negro no Brasil (Santos, 2013, p. 87, *apud* Souza e Vieira, p. 90).

Para Souza e Vieira, apesar da promulgação da Lei 10.639/03, muitas dificuldades ainda são encontradas para a sua aplicabilidade real no contexto escolar, haja vista que para que ela seja colocada em prática é preciso que os profissionais da educação tenham subsídios de apoio em suas formações. O que significa dizer que é necessário haver a reformulação dos currículos nas universidades, nos cursos de Letras, História e Arte, e ainda é preciso haver uma cobrança efetiva para realização desta tarefa, pois muitas instituições as têm no papel, porém, na prática, são outros os resultados. Muitos livros didáticos, em sua maioria, quando não são omissos em relação à história e à cultura afro-brasileira, trazem visões carregadas de estereótipos e preconceitos acerca dos povos negros.

Dentre outras funções voltadas ao ensino, na Base Comum Curricular (BNCC/2018), que rege as aprendizagens essenciais da educação básica no Brasil, é enfatizado o ensino de leitura e conhecimento literário, o qual deverá se compor de assuntos que envolvam o pensamento científico, crítico, criativo. É capaz de fazer crescer seu repertório cultural, suas funções comunicativas e argumentativas e, conseqüentemente, seu crescimento intelectual. Assim, a BNCC reforça a obrigatoriedade do ensino das culturas afro-brasileiras e indígenas:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira. Comprometem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (Brasil, 2018, p. 401).

A leitura literária é um dos caminhos a serem trilhados na escola, de modo a proporcionar aos educandos possibilidades de conhecer o mundo através da leitura. Conforme enfatizado no documento da BNCC a respeito da literatura:

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

Por conseguinte, a escola e, conseqüentemente, o professor(a) têm como papel instaurar uma situação discursiva no aprendizado dos educandos e, através da leitura, promover o conhecimento literário. A escola é o principal mecanismo para a formação literária, é a partir do ensino pedagógico que os educandos passarão a conhecer a leitura literária, portanto, é papel da escola e concomitantemente do professor(a) mediar e ensinar o aluno a conhecer o mundo literário.

Assim, oferecer leituras que promovam outras formas de olhar para as realidades e possibilitar caminhos que permitam a autonomia e respeito à diversidade é imprescindível. E, com isso, destacar a cultura e o processo histórico dos povos que fazem parte da miscigenação do Brasil por meio da valorização dos textos literários.

E, sendo a escola um meio viável para disseminar conhecimento, é favorável inserir o letramento literário no âmbito escolar sem delimitar etapas para tal aprendizado. A literatura deve permear o aprendizado livremente, sem definições ou padrões estruturais de ensino.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (Munanga, 2005, p. 16).

Sabemos que não há como erradicar atitudes preconceituosas existentes em nosso meio social de uma vez por todas. Porém, através do ensino podemos contribuir na transformação da mentalidade de nossos educandos, que têm como base os preceitos da democracia racial, arraigada de preconceitos e discriminações impostos

na formação de nossa sociedade. E que inconscientemente adotamos muitos desses estereótipos que fizeram parte de nossa educação e formação, porém, atualmente, temos conhecimento e subsídios para mudar esse quadro, no sentido de colaborar no processo de transformação social e assim termos uma sociedade realmente plural, democrática e igualitária.

Além disso, a literatura pode ser vista como reflexo da realidade e das questões sociais, políticas e culturais de sua época. Dessa forma, uma mesma obra literária pode ser lida e interpretada de maneiras diferentes por leitores de épocas e contextos culturais distintos. A polissemia da literatura é uma das características que fazem dela uma forma de arte rica e complexa, capaz de despertar emoções, reflexões e debates em seus leitores. É por isso que a literatura é considerada uma das formas mais significativas de expressão humana e cultural.

Vimos que o letramento envolve vários aspectos do meio social, assim, cabe à escola contribuir nesse processo, visto que a educação, ou seja, o acesso à escrita, à cultura letrada, é um caminho para alcançar sucesso no meio social. E, com esse domínio, oferecer condições para o exercício do poder e autoridade visando a contornar ocorrências possíveis, recorrentes no meio em que se esteja inserido. Porém, sabemos que o acesso à escola não garante que o educando seja promovido no meio social, a escola oferece aparatos para o exercício da racionalidade científica e tecnológica, mas as condições nas quais cada educando está inserido socialmente são um fator predominante para o sucesso de seu desenvolvimento. Nesse sentido, Signorini (1995) enfatiza:

A sobrevivência na escola é comumente vista como sinônimo de aquisição dos bens culturais de prestígio – ser “estudado” é ser “educado”, “mais elevado” – e, ao mesmo tempo, como sinônimo de aquisição dos recursos necessários ao sucesso na ação social de base discursiva. Independentemente dos contextos situacionais em jogo, ser “estudado” é saber falar “direito”, é raciocinar/agir/avaliar “certo” (Signorini, 1995, p. 162).

Segundo a autora, esses conceitos são de natureza ideológica, que se revertem nas correntes do racionalismo iluminista, adotados pela sociedade moderna, que tem como princípio estrutural esse processo de universalização da racionalidade científica e tecnológica, vista como necessária e suficiente à emancipação individual e coletiva (Signorini, 1995, p. 163). Entretanto, sabemos que não podemos generalizar esse processo, pois nem sempre o indivíduo que não frequentou a escola será

malsucedido socialmente, daí o espriamento do significado de ser letrado, visto que se incluem nesse processo conhecimentos outros que não somente os oferecidos na educação pedagógica. Ainda sobre os preceitos de Signorini (1995):

Quanto maior o grau de confronto entre convenções, crenças e valores na interação, mais acidentado é o percurso e, conseqüentemente, mais significativas as mudanças que ocorrem. Nesse sentido, a comunicação intercultural pode ser geradora de conhecimentos importantes sobre os mecanismos de transformação social atuantes no diálogo. (Signorini, 1995, p. 196)

Nesse âmbito, entendemos que as práticas de letramento são distintas e se adequam segundo os contextos nos quais impera o envolvimento de cada indivíduo. A escola é um desses aparatos e, por meio dessa instituição, os educandos terão acesso também ao letramento literário e racial, visto que a partir da literatura podemos nos aproximar da multiculturalidade que ela oferece. E com essas experiências, o grau de desenvolvimento intelectual e conhecimento discursivo, conseqüentemente, será valorizado. A respeito desse assunto, Cosson (2021) argumenta:

O uso da literatura como matéria educativa tem longa história, a qual antecede a existência formal da escola. Regina Zilberman, em “Sim, a literatura educa” (1990), lembra-nos, a esse respeito, que as tragédias gregas tinham o princípio básico de educar moral e socialmente o povo. (...) a literatura serve tanto para ensinar a ler e escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo (Cosson, 2021, p. 20)

Nesse contexto, pautamo-nos também nos preceitos de Candido, que ressalta que a literatura tem ligação com a vida social, ao abordar aspectos fundamentais da organização, da mentalidade e da cultura brasileira em sua estrutura formadora. Ele destaca:

(...) a ligação entre literatura e a sociedade é percebida de maneira viva quando tentamos descobrir como as sugestões e influências do meio se incorporam à estrutura da obra, de modo tão visceral que deixam de ser propriamente sociais, para se tornarem a substância do ato criador (Candido, 1989, p. 164).

Ademais, é papel da escola viabilizar o letramento literário e racial, tão importante para a formação e inserção social dos educandos, e, através das práticas culturais amparadas pela leitura, poderemos equiparar a desigualdade social em relação à educação e ao aprendizado no Brasil. Nesse sentido, como são visados o conhecimento e o crescimento intelectual através da literatura, é também através dela

que podemos aceitar o diferente e respeitar as culturas. Assim faz-se necessário ressaltar a literatura afro-brasileira como parte da literatura brasileira, e que recentemente vem alcançando seu espaço, pois, como sabemos, observa-se um apagamento do povo negro em relação à constituição histórica, cultural e social dos afrodescendentes. E que, recentemente, a forma de abordagem literária tem sido bem diferente, são conquistas das lutas de movimentos e muitos autores e autoras para demarcar esse espaço de representatividade e disseminar a verdadeira história do povo brasileiro.

É inquestionável que a educação não dispõe de “fórmulas educativas” que resolvam ou exterminem o preconceito e a discriminação social. Mas quanto mais adotarmos estratégias de ensino que visem ao combate a esse mal que assola o povo negro e demais gêneros que dele sofrem, mais próximos estaremos de uma sociedade realmente civilizada. Desse modo, o ensino da leitura tem a função de criar pontes e unir o social, através da leitura podemos conhecer, entender, participar e aceitar o diferente. A partir do momento em que passamos a conhecer, o desconhecido passa a fazer parte do nosso meio e as experiências estéticas que a leitura nos proporciona elevam nosso senso crítico. Aguiar e Bordini (1988) reforçam:

A ampliação do conhecimento que daí decorre permiti-lhe compreender melhor o presente e seu papel como sujeito histórico. O acesso aos mais variados textos, informativos e literários, proporciona, assim, a tessitura de um universo de informações sobre a humanidade e o mundo que gera vínculos entre o leitor e os outros homens (Aguiar e Bordini, 1988, p. 10).

Nesse contexto, percebemos que a prática da leitura proporciona inúmeros benefícios que desde cedo devem ser instigados em cada indivíduo, enquanto a escola precisa cumprir sua função intencional e pedagógica. E ao tratarmos de leitura no âmbito da literatura afro-brasileira, é uma importante ferramenta para a promoção da diversidade e do combate ao racismo e à discriminação. É importante destacar que a leitura da literatura afro-brasileira não deve ser restrita às atividades escolares, mas deve ser estimulada também em outros espaços sociais, para promover a disseminação da diversidade cultural, incluindo obras de autores como Machado de Assis, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, entre outros. Além disso, é importante que os professores orientem os alunos sobre a importância da representatividade e da valorização da cultura afro-brasileira.

### **1.2.2 Literatura e as discussões étnico-raciais: enfrentando o racismo**

Ao tratarmos do ensino da literatura, muito se tem discutido sobre o assunto e apresentado estudos sobre o seu papel como função social e como fator humanizador, porém, isso se faz em uma perspectiva de literatura brasileira geral, que prioriza os cânones e modelos europeizados, deixando no apagamento a literatura afro-brasileira (apenas para lembrar que esse ramo da literatura prioriza a cultura e os costumes dos afrodescendentes). Como dito, o ensino da literatura afro-brasileira nas escolas ainda é um assunto que demanda mais aprofundamento, visto que muitos professores não dão atenção e passam por ele de forma mecanizada e irrelevante. Pode até ser por falta de conhecimento, e esse seria um dos motivos pelos quais os educandos não aprofundam seus conhecimentos em relação ao assunto e não percebem a importância de conhecer esse ramo da literatura e a partir dela criar seus próprios conceitos em relação à história e conquistas dos afrodescendentes brasileiros.

Enfatizamos que não é somente papel da escola instigar o uso da literatura afro-brasileira, depende muito também das políticas públicas e dos métodos de ensino adotados nas instituições. Devido a esse apagamento do povo negro no meio literário e pelo fato de que eles aparecem na literatura estereotipadamente, e, também, devido ao enraizamento do preconceito estrutural imposto na sociedade, os próprios afrodescendentes muitas vezes desconhecem seus valores e sua cultura. Nesse âmbito, a literatura tem como função aproximar seus leitores dos acontecimentos e, pela ficção, trazer questionamentos pertinentes ao nosso meio.

Segundo Lélia Gonzalez (1988), a literatura afro-brasileira tem papel fundamental na construção da identidade negra e na valorização da cultura afro-brasileira. Para ela, a escola deveria ser um espaço de reconhecimento e valorização das diferenças culturais, e a literatura afro-brasileira poderia contribuir nesse processo. Segundo a autora, a inclusão da literatura afro-brasileira no currículo escolar não deveria ser vista como uma “cota”, mas sim como uma forma de ampliar o repertório cultural dos alunos e de promover a igualdade racial. Ela acreditava que a literatura afro-brasileira poderia ajudar a desconstruir os estereótipos raciais e a promover uma visão mais positiva da cultura negra no Brasil.

Se estamos comprometidas com um projeto de transformação social, não podemos ser convenientes com posturas ideológicas de exclusão,

que só privilegiam um aspecto da realidade por nós vividas (Gonzalez, 1988, p.1).

Assim, Gonzalez enfatiza que a literatura afro-brasileira deveria ser parte do currículo escolar, visando promover a diversidade cultural e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Atualmente muitos escritores se destacam na vertente de literatura afro-brasileira, entre elas Conceição Evaristo, que hoje desempenha papel fundamental desta literatura, enaltecendo sua ancestralidade, enfatizando as mulheres negras com suas personagens que buscam igualdade, seguindo caminhos de lutas e de dores, o tempo e a ancestralidade. São instrumentos de consolidação da liberdade de autobiografar-se e de representar a si próprias, sem barreiras impostas por terceiros. Nesse aspecto, as escrituras de Evaristo representam os anseios e os sonhos da maioria da população brasileira, que almeja por mudanças em relação ao preconceito e à discriminação racial. Dessa forma, a autora se torna intérprete de seu povo enquanto consciência crítica, que se faz a partir de suas escritas, significar a condição e a importância do povo negro na história do Brasil, na qual foram riscados, como se fossem um item sem importância.

A literatura afro-brasileira pode auxiliar os próprios afrodescendentes a reconhecerem e a se orgulharem de suas raízes e de sua história. Ao ler obras que celebram a cultura negra e a luta contra o racismo, os leitores afrodescendentes e demais leitores podem sentir-se representados e encorajados a afirmar sua identidade e a combater a discriminação.

Assim, a literatura afro-brasileira pode desempenhar um papel importante na construção de uma sociedade mais inclusiva e justa, que valorize a diversidade cultural e respeite os direitos humanos de todos os seus membros. A literatura como revelação é uma das características da vertente afro-brasileira, expondo ao leitor as dificuldades, os infortúnios, o descaso social, os obstáculos dos minorizados socialmente. E, ao mesmo tempo, instigar a força, a coragem e a determinação desse povo para se reerguer, construir seus caminhos e firmar sua identidade, através dos processos de constituição de sujeito perpassados em relação ao meio no qual estão inseridos. Conforme destaca Mario Vargas Llosa, *os romances não são escritos para narrar a vida, mas para transformá-la acrescentando algo a ela* (Llosa, 2004).

Nesse sentido, a população precisa ser educada e conscientizada de que a literatura é um dos meios viáveis para que o processo de igualdade seja efetivado.

Nesse caso, a literatura afro-brasileira, que tem como papel conscientizar e contribuir no processo de identidade do povo negro, e quebrar paradigmas impostos pelo colonialismo, no intuito de erradicar o racismo e o preconceito no Brasil. Evaristo se integra como autora dessa linha de escrita, assim como Carolina Maria de Jesus, Maria Firmina dos Reis, Solano Trindade, dentre outros. Elas e ele produziram e produzem uma literatura que aproxima os leitores entre o passado e o presente, para melhorar o futuro, uma vez que os resquícios do colonialismo afetaram de tal forma a população brasileira que muitos afrodescendentes negam suas origens.

Destarte, entendemos quando Candido diz que a literatura é humanizadora pelo fato de tratar de assuntos tão conflituosos de forma lírica, leve, que leva o leitor a pensar e produzir sentido em relação aos conhecimentos adquiridos e com isso reintegrar valores a partir da leitura. Como ressalta Zilberman:

Dúbia, a literatura provoca um efeito no leitor duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em que lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distante do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências (Zilberman, 2008, p. 23).

Entendemos que a divulgação e a oferta do ensino de literatura afro-brasileira ainda é uma questão que necessita ser efetivada, principalmente no ensino básico (fundamental e médio), visto que, nesta modalidade, na prática, caminha a passos lentos. Apesar da Lei 10639/03, como já enfatizamos, que obriga o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, na verdade, as ações são diferentes, sabemos que o foco não depende somente de os professores adotarem ou não metodologias que abranjam esse conteúdo, é necessário que os governantes contribuam para ser efetivada tal prática. E se a educação escolar não irá resolver essa questão sozinha, ela tem, sim, grande responsabilidade e destaque para contribuir nesse processo.

Visto assim, a pesquisa nessa área é um avanço significativo para tal prática e muito se conquista a partir da aprovação desta lei, para melhoras de aceitação e respeito ao povo negro. Segundo Munanga, através da educação é possível questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade criados entre os grupos humanos, assim, jovens e adultos têm a possibilidade de se desvencilhar dessa cultura racista na qual foram socializados. Embora a luta contra o racismo seja

complexa e demande muitas batalhas, não temos dúvida de que a mudança de nossas cabeças de professores é uma tarefa importantíssima. Essa mudança nos tornará verdadeiros educadores, capazes de colaborar no processo de construção da democracia brasileira que, segundo o autor, não está plenamente cumprida, pelo fato de que ainda perdura a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que constituíram a matriz plural do povo e da sociedade (Munanga, 2005, p. 17).

Sabemos que a educação pedagógica consegue transformar a vida de nossos educandos, depende muito de como e o que oferecemos como base para essa educação. Desse modo, instigamos o ensino e a prática da literatura afro-brasileira como aparato para combater esse mal que é o preconceito. Tomemos como exemplo as obras de Conceição Evaristo, que trazem em seu bojo conteúdos que dialogam com seu público, são acontecimentos que fazem parte da vivência popular. E, com isso, a autora discute assuntos pertinentes, que apesar do teor ficcional se assemelham à realidade, no que têm de semelhante ou diferente das problemáticas que exigem reflexões e motivam o pensamento para as mudanças acontecerem. Nesse sentido, ressaltamos a obra *Olhos D'Água*, que está recheada de acontecimentos e histórias que levam educandos, leitores, a repensar seu lugar e sua atuação como pessoa no meio social, pois:

Desde a mais tenra idade, uma criança não recebe passivamente um texto, ela o transforma, incorpora e integra a suas brincadeiras e pequenas encenações. E, durante a vida inteira, de forma discreta ou secreta, um trabalho psíquico acompanha essa prática, os leitores escrevem sua própria geografia e sua própria história entre as linhas lidas (Petit, 2019, p. 52).

Nesta perspectiva, ensinar e trabalhar a literatura afro-brasileira em sala de aula tem relevância no que tange à aproximação e conhecimento de causas e da cultura dos afrodescendentes. Desse modo, ressaltamos que o exercício da leitura faz com que o leitor se torne sujeito de sua própria história, adquirindo autoridade para criar seus próprios conceitos embasados no conhecimento que a leitura lhe proporciona. Assim, a leitura literária é virtuosa e essencial no processo de aprendizagem. Já Compagnon, ressalta: “o estudo literário deve e pode consertar a fratura da forma e do sentido, a inimidade factícia da poética e das humanidades” (Compagnon, 2009, p. 18).

### 1.3 Leitura e Letramento Literário

No início da história do aprendizado, a literatura era determinante no ensino como fator atenuante de aprofundamento intelectual e exercício da leitura, a partir dela havia uma obrigatoriedade para o ensino da gramática e não ao contrário como vivenciamos nas escolas brasileiras:

(...) o conhecimento de poemas e outros textos literários, era parte obrigatória da formação do cidadão, quer porque fossem usados para a aprendizagem dos elementos estruturais, filológicos e críticos dos textos por meio da *lectio, enarratio, emendatio e iudicium*, quer porque os romanos se preocupavam em emular o estilo dos textos literários em suas práticas de oratória (Cambi, 1999, apud Cosson, 2021, p. 76).

Em meados do século XIX, Cosson afirma que o ensino da literatura apresentava duas formas distintas para o aprendizado, ainda que complementares, de ensino, uma como matéria para o ensino da leitura e escrita e outra como saber específico (Cosson, 2021, p. 77). Dessa maneira, os textos literários eram fatores cruciais para que houvesse um aprendizado eficaz, era um estudo em função do conhecimento da escrita através das composições literárias, as quais aguçavam as experiências literárias dos leitores.

Com o passar do tempo, o ensino e a leitura foi se diversificando e a literatura foi perdendo seu espaço como disciplina majoritária no ensino, como alguns pesquisadores dizem que o ensino se volta sobre a literatura e não da literatura, o qual se desprende do aprendizado da escrita e se direciona para o ensino da história. Então, Cosson (2021) ressalta que no Brasil a criação da disciplina de Português, que passou a dominar como disciplina de destaque, diminuiu a importância do ensino da literatura que passou a ser ofertada apenas para o ensino básico final (ensino médio):

É assim que se separou entre nós o ensino da literatura em duas disciplinas distintas: o português, onde a literatura é matéria subordinada ao ensino da língua materna agora identificada com o ensino de gramática, e a Literatura Brasileira, cuja matéria é essencialmente a história da literatura contado por meio de uma sucessão de estilos de época que iniciam com o Trovadorismo em Portugal e vão até as gerações modernistas no Brasil (Cosson, 2021, p. 78)

E, devido a essa separação, o ensino de Português passou a ser essencial em todas as matrizes curriculares de ensino com maior carga horária, na maior parte das escolas brasileiras, enquanto para a literatura se reservou uma pequena parte desse bolo, sendo ofertada apenas ao ensino médio e nos cursos superiores de linguagens.

Nessa guerra entre tradição e modernidade, a literatura e seu ensino são as maiores causalidades porque sofrem um progressivo apagamento na escola (Cosson, 2021, p. 79).

Assim, o ensino da literatura foi ficando de lado e sendo utilizados alguns fragmentos como alegoria no ensino da gramática ou produção de textos, sem maiores incursões na área da leitura. Cosson (2021) ressalta que a junção das disciplinas de Língua Portuguesa, que está em vigência no ensino de muitas escolas públicas no país, com a de Literatura, tem como intenção reduzir o excesso de disciplinas, no entanto, essa atitude fez com que essa disciplina perdesse seu real valor e consistência em relação ao aprendizado. Em suas palavras, a Literatura:

(...) passa de componente curricular a conteúdo curricular da Língua Portuguesa, sob o argumento de redução do excesso de disciplinas e sem aumento da carga horária correspondente. Essa medida, adotada na maioria dos estados brasileiros, indica claramente que o conhecimento literário é considerado como um saber dependente de outro e, no seu limite, supérfluo ou sem importância (Cosson, 2021, p. 80).

Entendemos que a disciplina de Literatura tem como aporte teórico, na maioria das escolas, o livro didático, que traz os textos literários fragmentados, os quais tiram a essência do aprendizado da leitura literária, assim os educandos são cerceados do verdadeiro direito à literatura como aborda Antonio Candido, que destaca a literatura como um direito social:

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. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (Candido, 2011, p. 180).

Dessa forma, a literatura não deve ser ensinada ou instigada com o intuito de ensino de leitura, é necessário dar sentido a esse estímulo, para que o futuro leitor compreenda que o ato de ler não é um simples exercício da leitura e sim de aprendizado. E com isso fazer valer o processo humanizador que enfatiza Antonio Candido, fazer com que o leitor aprenda que ler não é perda de tempo e sim ganho de aprendizado e conhecimento. Como ressalta Cosson:

(...) é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de

se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos (Cosson, 2021, p. 16).

Logo, faz-se necessário enfatizar, afinal, o que é ser letrado. Magda Soares (2001), por exemplo, no exercício de explicar o termo letramento, destaca: *letrado: o versado em letras, erudito; e iletrado: o que não tem conhecimentos literários* (Soares, 2001, p. 32). A autora explica que o significado de letras vem significando literatura, línguas. Dessa forma, ela pontua que ser letrado é ter domínio, conhecimento literário; já iletrado seria uma pessoa analfabeta ou semianalfabeta, que não detém conhecimento literário, e que essas definições não têm parentesco com o termo letramento. A propósito, ainda enfatiza que o termo letramento é uma palavra recente na língua portuguesa, com sua primeira aparição em 1986, em uma obra de Mary Kato: *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística*, e ressalta que, *depois da referência de Mary Kato, em 1986, a palavra letramento aparece em 1988, no livro que, pode-se dizer, lançou a palavra no mundo da educação: (...) Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso, de Leda Verdiani Tfouni* (Soares, 2001, p. 33).

Segundo a autora, a língua portuguesa sentiu a necessidade de criar esse termo para nomear um fenômeno novo, que passou a ser recorrente nos anos 80. Todavia, isso não significa que o fenômeno não ocorria antes, porém, se ocorria, ainda não havia nomeação, assim surgiu esse termo, proveniente da palavra inglesa *literacy* (a condição de ser letrado), sendo que letrado em inglês (*literate*) designa o que tem habilidade de ler e escrever. Mas, nesse caso, o termo letrado é usado no sentido de uma pessoa erudita, conhecedora de literatura. Então, ela destaca:

*Literate* é, pois, o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e *literacy* designa o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita (Soares, 2001, p. 36).

Entretanto, segundo Soares, ser alfabetizado não é sinônimo de letrado: para se tornar letrado é preciso viver no estado ou na condição de quem sabe ler e escrever e praticar a leitura e a escrita, pois há pessoas que foram alfabetizadas, mas vivem nas mesmas condições das analfabetas, ou seja, não leem, ou ao ler não interpretam os fatos de maneira abrangente. Existem várias definições para a palavra letrado:

1. Que possui vasta erudição; CULTO; DOUTO; ERUDITO [Antôn.: desletrado, iletrado]
2. Que possui vasto conhecimento literário; LITERATO
3. Pedag. Que é capaz de usar vários tipos de material escrito. sm.
4. Pessoa letrada.

5. P. ext. Ver *jurisconsulto*. (Aulete, 2001, digital)

Então, de acordo com o Dicionário Aulete, é letrado aquele que domina a leitura e a escrita e possui conhecimento literário. Porém, para Soares, o aparecimento do termo letramento (tradução do termo *literacy*) traz maior abrangência de significados, pois ele *transforma o indivíduo levando-o a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros* (Soares, 2001, p. 38). Portanto, ser letrado e possuir letramento é diferente de tecnicamente aprender a ler e escrever. De acordo com ela o letramento é *resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, e, ainda, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais*.

Por outro lado, Magda Soares (2001) enfatiza que a palavra *literacy* tem sua etimologia no latim *littera* que significa letra, juntamente com o sufixo *cy*, que na língua inglesa denota qualidade, condição, estado, fato de ser). Assim, essa acepção é designada para o sujeito capaz de ler e escrever em toda sua abrangência, como ressalta a autora:

Literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo (Soares, 2001, p. 17-18).

Vimos que o letramento envolve vários aspectos do meio social, e as experiências literárias que o indivíduo adquire influenciam em seu crescimento como pessoa, assim, cabe à escola contribuir nesse processo, visto que a educação, ou seja, o acesso à escrita, à cultura letrada, é um caminho para alcançar sucesso no meio social, e com esse domínio terá condições para o exercício do poder e autoridade, de forma a contornar ocorrências possíveis, recorrentes no meio em que esteja inserido. Porém, sabemos que o acesso à escola não garante que o educando seja promovido no meio social, a escola oferece aparatos para o exercício da racionalidade científica e tecnológica, mas as condições nas quais cada educando está inserido socialmente são fator predominante para o sucesso de seu desenvolvimento.

Ademais, letramento abarca vários contextos que se deslocam e passam a fazer sentido dependendo do assunto e do meio no qual esteja envolvido, como ressalta Cosson (2015). Existe, portanto, um espraiamento no conceito desse termo:

Frente a essa evidência, a proliferação de termos que se estende por diversas disciplinas e áreas de conhecimento, não surpreende que surjam restrições quanto a esse uso cada vez mais amplo do conceito de letramento, seja porque não se refere diretamente ao uso da escrita, seja porque se restringe a denominar uma habilidade, seja porque limita a compreensão dos processos que não estão ligados à escrita (Cosson, 2015, p. 174).

Desse modo, o termo por si só nos remete a várias possibilidades, assim o uso de adjetivos é uma necessidade para especificá-lo. Como exemplo podemos citar: letramento mediático, letramento financeiro, letramento crítico, letramento literário, letramento em saúde, letramento visual, informacional, científico, acadêmico. Esses são alguns dos adjetivos que o termo comporta. Cosson (2015) enfatiza que:

(...) em lugar de construir barreiras epistemológicas ou buscar deter ou negar o espraiamento de um conceito como ilegítimo, acreditamos que o melhor caminho para determinar o seu uso adequado é indagar como se define e como se aproxima ou se distancia de outras denominações já existentes e do fenômeno que diz recobrir (Cosson, 2015, p. 175).

Nesse viés, arrolamos nossa pesquisa nos estudos do letramento literário, no qual se insere na concepção de leitura e da escrita e suas interpretações que se revertem ao desenvolvimento intelectual e social do indivíduo. Como destaca Cosson (2021), o letramento literário é um processo de escolarização da literatura, é uma forma de ampliar o ensino através da leitura literária.

Para viver em sociedade e nos firmar enquanto comunidade, necessitamos da palavra escrita, pois a constituição do ser social se dá através da firmação documentada, assim a linguagem necessita da escrita para tornar-se formalizada, é pela escrita que se organiza e armazenamos nossos saberes e com isso se legaliza uma sociedade. Nesta perspectiva, dá-se também a constituição da literatura.

De acordo com Cosson, a literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da leitura (seja pela própria leitura, seja pela escrita) consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer, o mundo

(re)construído pela força da palavra, a qual é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita (Cosson, 2021, p. 16).

Dessa maneira, através do conhecimento literário, o indivíduo passa a contextualizar os saberes sobre a humanidade e o mundo, fatos e situações recorrentes do meio social. Com isso, sua experiência de leitura engrandece e aguça seu senso crítico em relação às intervenções linguísticas possíveis através do conhecimento. Porém, como já dito anteriormente, o letramento é multifacetado, assim também é o letramento literário, e devido a essa propensão polissêmica, não há definição para conceber a condição de aprendiz. Nesse intento, Cosson considera três concepções possíveis para explicar essa funcionalidade. Na primeira, o autor define letramento literário de forma singular, ou seja, parte da individualidade do aprendiz de cada um:

(...) temos o aprendiz da escrita que, em português, é igualmente recoberto pelo termo alfabetização. Essa associação retira do letramento o ideal de erudição letrada com o qual o termo mantém parentesco até o século XIX e o conduz à habilidade de ler e escrever. O uso individual da tecnologia da escrita é uma questão que envolve tanto a escolarização em massa das crianças quanto as dificuldades de inserção social que a ausência desse uso traz para os adultos no mundo do trabalho e na vida cidadã (Cosson, 2015, p. 176).

Assim, Soares (2001) afirma que esse conceito básico é adotado pelos governantes que através de avaliações tentam medir os níveis e o grau de aprendiz dos educandos em nosso país. Para explicitar que o letramento infere um conjunto de práticas sociais, Cosson argumenta que a segunda acepção seja a passagem das variadas formas que o indivíduo adota para se relacionar com a escrita, a leitura e a linguagem no meio social, logo, o letramento deixa de ser singular e passa a ser plural.

O uso pluralizado do termo é marcado por uma ampliação da letra que está na raiz etimológica da palavra para o sentido mais amplo de signos e símbolos, levando a um certo descentramento da escrita na definição dos letramentos. Com isso, desloca-se a ênfase da habilidade de ler e escrever para a capacidade de se comunicar, de fazer uso dos instrumentos de representação da linguagem, reconhecendo-se o impacto das novas tecnologias nas relações sociais e culturais contemporâneas. Essas características respondem pelo sentido do letramento concebido no plural ou com um prefixo pluralizador como acontece em multiletramento (Cosson, 2015, p. 177).

Na contemporaneidade, em meio a tantos aparatos que envolvem o conhecimento, a leitura nos proporciona o acesso global e o domínio de novos recursos tecnológicos, encaminham a empenhos para o letramento digital, informacional, tecnológico ou hipertextual, e assim a gama de letramentos é infinita, e o letramento deve ser trabalhado em sua especificidade com aprendizados de forma que quanto mais se envolve mais aprendizado se conquista, pois essa pluralidade de letramentos tem como base primordial a educação e aprendizagem de linguagens várias que vão permear o ensino, significando em cada um destes o conhecimento.

Cosson (2015) ainda traz uma terceira acepção para contextualizar o letramento literário. Segundo o autor, a particularidade de cada área que envolve cada conhecimento na pesquisa letrada se dará conforme o contexto de cada área, o que o particulariza, pois, o conceito pluralizado e múltiplo se torna particular ao recortar a área que será adjetivada ao termo letramento. Nesses casos, o conceito é ampliado a ponto de deixar de lado a escrita como referente básico, e mesmo a questão das linguagens, para focar em uma competência ou perspectiva crítica relativa ao campo do conhecimento (Cosson, 2015, p. 179). Mesmo dentro dessas áreas adjetivadas, o autor ressalta que existem as subáreas que determinam cada estudo, dada a multiplicidade de aprendizagens.

Segundo Cosson, mesmo com tantas definições e caracterizações para contextualizar o letramento literário, é viável uma localização para que o pragmatismo em relação à contextualização obtenha significado. No geral, todo contexto do letramento literário terá uma apresentação da competência a ser desenvolvida e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem em relação ao conteúdo a que se refere. Através dessas definições, enfatiza:

Daí que façam parte também de suas características certo tom prescritivo nas definições e tentativas de tornar o letramento um conceito operacionalizável, com elementos caracterizadores definidos, para poder ser incluído em propostas curriculares e políticas educacionais, ainda que se saiba parte de um contínuo, cujo domínio seja variável ao longo da vida, tendo na comunicação e na educação os campos preferenciais de interação com o conhecimento específico que os nomeia (Cosson, 2015, p. 181).

Assim, as acepções apresentadas mostram seu grau polissêmico, mas também apresenta meios que determinam a localização de cada acepção, pois, como já dito, a escrita e a leitura são processos que veiculam o conhecimento, então toda e qualquer manifestação linguística das ideias de um autor, que possivelmente irão ser

interpretadas por um leitor de acordo com seus conhecimentos, podem ser classificadas como um texto passível de interpretações, que se reverte a um letramento.

Como destaca Cosson (2015), o letramento literário não é restrito às escolas, ele acontece interno e externamente a ela, apesar de que esta instituição é a principal responsável pelo ensino e manutenção e incentivo à leitura e, por assim dizer, também é responsável em desenvolver competências e habilidades leitoras em seus educandos, no que tange ao letramento literário, porém este se encontra em vários meios e organismos que envolvem a comunicação e a expressão linguística, com a interação social:

O letramento literário é, por fim, um processo de aprendizagem, resultado da experiência do leitor com o texto, simultaneamente solitário e solidário porque implica negociar, reformar, construir, transformar e transmitir o repertório que recebemos de nossa comunidade como literário (Cosson, 2015, p. 183).

Nesta perspectiva, vemos que o letramento literário, com sua pluralidade e especificidades, converge-se em um grau de desenvolvimento e aprendizado que o leitor adquire ao se envolver no processo. E, desta feita, almejamos que o processo de democratização da leitura seja efetivado, e a partir do letramento o sujeito alcance inserção social, pois aquele que tem aptidão na leitura e na escrita pode com maior facilidade dominar o campo literário como um meio para aprofundar seus conhecimentos através dos diversos tipos de textos que circulam na sociedade letrada.

A literatura cumpre, assim, seu papel humanizador no sentido que se considera um sujeito literariamente letrado aquele que cumpre o papel de leitor em sua totalidade e amplitude do contexto, ou seja, não somente como um leitor funcional, mas aquele leitor:

(...) que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler (Paulino, 2001, p. 118).

Sabemos que a literatura é uma fonte inesgotável de aprendizado, assim, deve ser instigada na escola ou fora dela, com o intuito de formar cidadãos leitores e não como aparato para o ensino da leitura em sua superficialidade. Há algum tempo fala-

se de um colapso em relação ao ensino da literatura que foi reduzida ao ensino de normas linguísticas ou ao ensino da história do país, de que a produção literária nasce a partir dos acontecimentos históricos do país, assim, deixa de lado a verdadeira essência desse aprendizado, pois a leitura literária permite a elevação de sentidos os quais permitem recriar e renovar as experiências leitoras. Então, Zilberman destaca:

(...) o ensino da literatura reforça algumas certezas, entre as quais se conta a de que o local onde se vive constitui uma unidade independente, com propriedades, tais como a língua e a cultura, que a definem e personalizam. Essas convicções não têm fundamento pedagógico, e sim ideológico, de modo que confirmá-las não deveria ser atribuição da escola, mas ela efetivamente serve a um propósito dessa natureza (Zilberman, 2008, p. 21).

Visto dessa forma, a escola tem a obrigação de disseminar o ensino desta disciplina, porém o que vemos é um apagamento em relação a isso, pois o ensino em seu contexto geral foi direcionado ao ensino profissionalizante, descaracterizando a necessidade do ensino da literatura. Sobre esse assunto Zilberman enfatiza:

Com efeito, ela perdeu a eficácia pedagógica esperada pela burguesia. No Brasil, isso resultou do próprio projeto educacional elaborado para o conjunto da sociedade, nas duas últimas décadas, pelos grupos dirigentes. Esse projeto procurou usar a escola como formadora de mão de obra para a industrialização que se desejava acelerada. O empresariado contava com um contingente de trabalhadores tornados disponíveis pelo êxodo rural, mas só poderia empregá-los se os migrantes assimilassem regras mínimas de educação (Zilberman, 2008, p. 21).

Entendemos que essa aceleração no ensino na intenção de criar cidadãos aptos ao trabalho atrofiou o aprendizado e o desenvolvimento intelectual destes, pois, como sabemos, a leitura oferece subsídios para a escrita, e o contrário disso resulta em uma sociedade na qual a maioria é iletrada, e talvez por isso muitos de nossos jovens não têm o hábito de leitura, pelo fato de seus familiares não demonstrarem também o gosto para tal tarefa, e daí resulta a dificuldade na escrita da gramática da Língua Portuguesa. Portanto, quando Compagnon faz a pergunta “Literatura para quê?”, discute muito bem a situação do ensino da literatura e suas dificuldades para tal. Efetivamente, a falta de incentivo à leitura literária é um problema ainda vigente e é fato que nós professores temos como tarefa reavivar esse processo, de fazer com que nossos alunos se tornem realmente leitores assíduos. E ao responder esse questionamento, o autor destaca:

(...) a única vida plenamente vivida é a literatura. “A realização de si, julgava Proust, acontece não na vida mundana, mas pela literatura, não somente para o escritor que se consagra a ela inteiramente, mas também para o leitor que ela emociona durante o tempo em que ele se dá a ela: “somente pela arte, continuava Proust, podemos sair de nós mesmos, saber o que enxerga outra pessoa desse universo que não é igual ao nosso, e cujas paisagens permaneceriam tão ignoradas de nós como as por acaso existentes na lua” (Compagnon, 2009, p. 21).

Nesse contexto, percebemos a necessidade da literatura na vida de um educando ou cidadão, visto que através de sua prática torna-se possível visualizar mundos, outros, possibilidades e conhecimentos que somarão na constituição da criticidade e experiências para a vida.

#### **1.4 Letramento Racial: Voz e Movimento**

Sabemos o quanto a vulnerabilidade social condiciona a população negra no Brasil, sobre a qual as estatísticas apresentam um alto índice em relação a mortalidade, analfabetismo, evasão escolar, desemprego, criminalidade, condenações penais, entre outros. Fonseca (2009) ressalta que o quesito cor/raça somente passou a fazer parte do censo do IBGE em 1980, então há algumas décadas o negro ainda era completamente invisibilizado em termos nacionais. Desse modo, entendemos o peso do racismo estrutural, visto como uma ideologia social, encarado como “normal”, dominando as pessoas, como dito pelo pesquisador Silvio Almeida: “se a sociedade não encara o racismo como um problema, a tendência é reproduzi-lo” (Almeida, 2021, p. 48).

O letramento racial é uma competência específica, que se relaciona ao ensino, à compreensão e à análise de questões relacionadas à raça e à etnia. Nesse processo de aprendizagem, que tem como foco o entendimento e a conscientização das dinâmicas raciais presentes no nosso meio social, e envolvem contextos da diáspora africana espalhados pelo mundo. Ao mesmo tempo, identifica e desafia padrões preconcebidos, preconceitos, discriminações e desigualdades raciais, reconhece e celebra a diversidade. Por meio deste letramento, busca-se promover a justiça e oportunidades equânimes para todos.

E, ainda, o aprendizado a partir do letramento racial resulta em um conjunto de práticas de ensinamentos que levam crianças e adultos a repensar atitudes e exercitar

o conhecimento adquirido. Nesta perspectiva, vemos no letramento racial uma das ferramentas para trabalhar o combate ao racismo, discriminação ou qualquer forma de preconceito.

Desse modo, o aprendizado através do letramento racial instiga a desaprender para aprender, ou seja, deixar de lado aquele aprendizado com resquícios coloniais para aprender a valorizar a verdadeira história dos brasileiros, a qual está fortemente embasada na cultura afro-brasileira.

A pesquisadora e psicóloga social em relações étnico-raciais Lia Vainer Schucman (2012), em sua tese de doutorado: “‘O Encardido’, o ‘Branco’ e o ‘Branquíssimo’: Raça, Hierarquia e Poder na Construção da Branquitude Paulistana”, especialmente no capítulo VII, “Fissuras entre a brancura e a Branquitude: Possibilidades para a desconstrução do Racismo”, ressalta o poder da branquitude referindo-se às estruturas de superioridade social em relação à dominação racial e apresenta a diferença entre esses termos, em que a brancura está voltada às características fenotípicas, enquanto a branquitude refere-se a poder. Dessa forma, a autora destaca que “os brancos não têm em sua essência uma identificação com a branquitude, mas, sim, processos psicossociais de identificação” (Schucman, 2012, p. 102).

Assim, Schucman nos possibilita analisar que o racismo não está na essência das pessoas tidas como brancas, mas, devido aos processos psicossociais que foram construídos e perpetuados, formou-se essa barreira estrutural no meio social de uma forma que muitos não conseguem se reconhecer e praticar a alteridade e reconhecer também que existem culturas diferentes e merecem respeito em sua integridade.

Assim, na intenção de desconstruir esses conceitos sócio-históricos que perpetuam o racismo, é necessário conhecer as histórias e vivências culturais do povo afrodescendente, através do letramento racial. Como já abordamos o letramento literário, passamos a destacar o letramento racial, o qual tem como premissa reconhecer e identificar que o racismo é um problema social e não um legado histórico, é preciso aprender sobre as identidades raciais e suas culturas e colocá-las em prática. Segundo Schucman, o conceito “Racial Literacy” foi cunhado por France Winddance Twine (2004), e na tradução desta autora para nossa língua, tem-se seguinte:

Penso que a melhor tradução para o conceito seria letramento racial, pois a ideia de letramento está mais ligada a ideia de conhecimento do saber, da cultura envolvida. Seria, portanto, a competência de

utilizar a linguagem adequada para cada situação social necessária (Schucman, 2012, p. 103).

Percebemos, pois, a importância de compreender o letramento racial como uma ferramenta que possibilita alcançar abrangente interpretação e utilização da linguagem, de forma contextualizada e socialmente relevante, para enfrentar as complexidades das relações sociais. A consciência não hierarquizada, as vivências e conhecimentos provenientes das diásporas africanas instigam ao deslocamento de consciência, assim a alteridade passa a fazer parte do cotidiano do indivíduo. O letramento racial envolve uma competência cultural e social que permite aos indivíduos navegar e responder de maneira apropriada às diversas dinâmicas raciais presentes na sociedade. Essa definição sublinha a importância de estar ciente e ser sensível às questões raciais, utilizando a linguagem de forma informada e apropriada para promover a compreensão e a equidade social.

A noção de letramento racial permite uma visão com maior profundidade, na qual é possível analisar e abordar desigualdades e injustiças, reconhecendo que as contribuições afrodiaspóricas são importantes na construção de uma sociedade realmente justa e igualitária. E saber reconhecer que houve uma ruptura em relação ao povo negro e a sociedade. Então, ver que há similaridade entre as histórias contadas e as literaturas apresentadas na perspectiva da literatura afro-brasileira, já é uma mudança significativa e assim essa dupla consciência vai se formando e tomando nova consistência. Essa perspectiva convida à reflexão sobre como o conhecimento cultural, e o domínio da linguagem pode ser uma ferramenta poderosa na luta contra o racismo e na promoção da igualdade racial.

Sabemos que o conhecimento a partir do letramento racial não é fator determinante para a erradicação do racismo ou de qualquer outro tipo de preconceito, pois nossa sociedade é composta por ambivalências dos sujeitos, mas esses conhecimentos instigam a processos de mudanças, os quais podem levar o indivíduo a construir novas possibilidades e agir de modo a reconhecer e processar sua própria identidade, resultando em mudanças sociais.

A respeito do letramento racial, podemos citar a obra *Crítica da Razão Social* de Achille Mbembe (2014), na qual o autor aborda questões históricas e políticas relacionadas ao povo negro com profundidade crítico-social; a leitura desse livro nos convida à reflexão em relação aos acontecimentos e à contemporaneidade, com sua

experiência em assuntos relacionados ao povo negro, destaca como a construção do conceito do termo negro está historicamente ligado à escravização e ao colonialismo.

Mbembe argumenta que o termo negro, ao longo da História, foi usado para assinalar subalternidade e marcar uma humanidade castrada. Essa percepção ainda é alimentada no meio social, pois a questão econômica racial se estende desde os primórdios do capitalismo até os dias atuais. Compreendemos que o conceito de raça vai muito mais além daquilo que os dicionários preconizam, como ele destaca, é uma construção social que transforma:

(...) o corpo e o ser vivo em uma questão de aparências, pele ou cor, outorgando à pele e à cor o estatuto de uma ficção de cariz biológico, os mundos euro-americanos em particular fizeram do Negro e da raça duas versões de uma única e mesma figura, a da loucura codificada (Mbembe, 2014, p. 11).

Nesse contexto, tal construção social alimenta o preconceito, objetifica e desumaniza o povo negro, tenta legitimar a opressão, a exploração e reforçar a violência física, política e simbólica. Essa análise mostra como a percepção das diferenças fenotípicas entre os seres humanos foi utilizada para justificar sistemas de opressão e exclusão ao longo dos tempos.

Entendemos que as contribuições africanas são de suma importância para externar a história do povo brasileiro, porém o eurocentrismo colonial desvalorizou e disseminou mitos de superioridade racial com políticas de segregação e ideologias de negação, que culminaram em um apagamento deste povo por um longo período, porém, a busca pelo conhecimento tem avultado inúmeras partes desta história. O que corrobora em aprender novos conceitos e repensar as considerações arraigadas, para estabelecer legitimamente a equidade social.

Assim, como fontes para efetivação deste aprendizado, destacamos alguns nomes no decorrer de nossa pesquisa. Vários pesquisadores estão engajados na temática, como já destacado: Aimé Césaire, Lélia Gonzalez, Munanga, Duarte, Evaristo, dentre muitos outros. Destaque para esta última, com participação ativa no desenvolvimento desta tese, a partir da obra *Olhos D'Água*. Utilizamos os contos de Evaristo, os quais aproximam o leitor de suas vivências e, dessa forma, mostramos aos nossos educandos uma maneira prazerosa e efetiva de ensino-aprendizagem através da literatura, como reforça Dalcastagnè:

(...) a literatura pode dar a ver situações que são tornadas “invisíveis” e, assim, contribuir minimamente para a sua discussão, é importante que sejam inseridas novas vozes, provenientes de outros espaços sociais, em nosso campo literário. Afinal, são essas vozes autorais que podem, efetivamente, acrescentar substância e originalidade à literatura brasileira (Dalcastagnè, 2014, p. 299).

Conceição Evaristo traz o protagonismo feminino, em similaridade com o pensamento de Dalcastagnè, que ressalta a importância desta literatura, para entender as mulheres negras e pobres como parte fundamental do processo de construção da identidade da mulher brasileira, e que assim possamos nos livrar de costumes antes inculcados e implantados para distorcer a real formação de nosso povo. Trata-se de um passo importante para a democratização de nossa vida cultural e urbana.

### **1.5 Literatura afro-brasileira: conceitos-chave**

Sabe-se que a literatura brasileira nasceu com base em matrizes europeias, assim, a representatividade no processo histórico através deste meio veiculou por longos anos apenas entre a classe dominante branca, havendo total desconsideração da figura do negro no processo de desenvolvimento e enriquecimento cultural, linguístico e social da nação. Até o início do século XX, a caracterização do negro – e referimo-nos a caracterização, pois não havia o respeito à identidade, mas apenas uma forma de representá-lo – era voltada quase que exclusivamente pelo prisma da escravidão, colocando-o em posição de mero objeto ou figura nos textos. Como podemos notar nos versos de Gregório de Matos (século XVII), que abordava o tema do negro em seus poemas com a visão da elite daquela época, ou seja, o negro era visto e tratado como um objeto ou animal. Assim, ele o retrata em “Epílogos” – Gregório de Matos:

Dou ao demo os insensatos,  
dou ao demo a gente asnal,  
que estima por cabedal  
Pretos, Mestiços, Mulatos (...)

Nesses versos, Gregório de Matos expressa desdém pelos negros, mestiços e mulatos, considerando-os “insensatos” e “gente asnal.” Ele os descreve como se fossem propriedades do diabo, menosprezando sua humanidade e dignidade. A

palavra "cabedal" aqui sugere que essas pessoas eram tratadas como meros bens materiais ou recursos, sem qualquer valor intrínseco. E o termo *mulato* reforça o preconceito expresso pelo poeta.

Essa visão degradante e desumanizante dos negros e mestiços era comum entre a elite colonial, que se beneficiava economicamente do sistema de escravidão. Esses versos de Gregório de Matos são um triste exemplo de como o racismo estava profundamente enraizado na sociedade da época e como ele era perpetuado por meio da literatura e da cultura. Por conseguinte, a maioria das obras literárias brasileiras era construída a partir de um ponto de vista branco e acabava evidenciando um olhar carregado de estereótipos, que não contemplam a complexidade de sujeitos negros.

Hoje em dia, esses versos são estudados não apenas como parte da literatura barroca brasileira, mas também como um registro histórico do racismo do passado, que ainda tem repercussões na sociedade. Essa situação permaneceu por longos anos, porém a resistência e a luta de autores negros vem de longa data. Podemos citar como exemplo o poeta Domingos Calda Barbosa (1740-1800), filho de mãe escrava alforriada angolana e tendo como pai um branco português. Esse poeta nasceu no século XVIII, possivelmente no Rio de Janeiro, escreveu canções, modinhas e lundus. Pesquisadores afirmam que sua formação educacional, entre o clássico e o popular, permitiu que ele seguisse com suas obras entre essas duas vertentes, e ainda pelo fato de conviver em meio a uma camada social mais baixa e de diferentes etnias. Assim, suas obras faziam referência à cultura africana, com ritmo e musicalidade que evocam essa cultura que de certa forma desafiava o cânone literário daquele período. Nesse sentido, Oliveira (2021) enfatiza:

Ao ter uma literatura como a de Domingos Caldas Barbosa, na qual as suas referências africanas estão nas entrelinhas, a tentativa de colocá-la como uma poesia branca é mais fácil de realizar. Mas basta olhar atentamente para sua obra e vê-la para além do arcadismo e formas ocidentais. Que vemos na linguagem e na musicalidade sua africanidade (Oliveira, 2021, p.2).

Entendemos que para aquela época, sendo esse poeta um mulato, como eram designados os mestiços, ele alcançou grande prospecção no meio literário, apesar dos preconceitos que sofreu, principalmente, quando no auge de sua juventude foi morar em Lisboa e pertencia de forma indireta à elite intelectual literária. Em tal período, passou por retaliações em relação a suas obras, sendo coagido pelo poeta Bocage (1765-1805), que o ofendia em público com investidas racistas.

Possivelmente, essa visão deturpada da maioria dos escritores daquele período fez com que a sociedade colocasse o poeta Barbosa de lado, fato esse pouco conhecido; ainda assim, esse poeta conseguiu mostrar sua arte através da escrita.

E através dos referidos escritos e de autores que buscaram apresentar suas raízes para ocupar seu espaço, essa literatura ia se formando de forma tímida, porém engajada na busca de evidenciar seus valores.

Segundo Duarte (2011), embora alguns pesquisadores ainda discutam se a literatura afro-brasileira verdadeiramente existe, pesquisas diárias nos apontam para o poder dessa escrita. E Duarte ainda ressalta que essa literatura é tanto contemporânea quanto remonta ao século XVIII, com Domingos Caldas Barbosa; pode ser observada em livrarias e bibliotecas tanto em grandes centros, com coleções de poetas e escritores de ficção, e em diversas literaturas regionais. Apresenta-nos um escritor de grande porte como o maranhense José do Nascimento Moraes, autor do romance "Vencidos e degenerados" (1915) – a propósito, narrativa começa em 13 de maio de 1888 e perdura por décadas, contando a persistência da mentalidade que decorreu da escravidão. Em última análise, esta literatura não só existe, mas existe na era histórica e no espaço da nossa constituição como nação; ela não apenas existe, mas é diversa (Duarte, 2011, p.2).

Vale ressaltar que Domingos Barbosa foi um dos percussores da literatura afro-brasileira, que apesar de ainda não ser apreciada por muitos por conta do forte preconceito que os escritores tratados ou designados como mestiços (atualmente o termo usado para essa característica fenotípica é o pardo) sofriam. E, pelo fato de a comunidade afrodescendente não ter o domínio da leitura, ou seja, seus integrantes não fazerem parte da cultura letrada, a literatura afro-brasileira era apreciada por uma minoria que reivindicava seu espaço no meio literário, podemos dizer que o surgimento dos jornais contribuiu de forma considerável para que essa propagação da escrita literária de cunho afrodescendente alcançasse maior divulgação.

Com os jornais, criados por grupos de escritores afrodescendentes, tomemos como exemplo "A Liberdade", "O Clarim", de 1920 e "Getulino" (1923), "Cadernos Negros" (1970), este último um dos que consagrou a escrita feminina da mulher preta no meio literário, e deu a Conceição Evaristo, autora da obra a qual é suporte em nossa pesquisa. etc. A expressão por meio da imprensa era uma forma de tornar público a ideologia afro-brasileira, os escritores dessa literatura buscavam uma incorporação do universo negro à cultura letrada. Como destaca Duarte:

Fazer do excluído um leitor para quem sabe, vê-lo amanhã escrevendo e exercendo seus direitos – este o desafio assumido pelos intelectuais negros que viam no letramento o passaporte para a inclusão social. Dentro desse escopo, nada mais apropriado que o jornal, com seu charme de modernidade e leveza, passatempo e informação. Desse universo, tomo como exemplo a fim de explorar as relações entre imprensa, literatura e o campo identitário (Duarte, 2005 p. 147).

Sabemos que os afrodescendentes passaram por muitos obstáculos para alcançar condições de obter o direito à educação e se tornarem alfabetizados, porém a publicação dos jornais era uma maneira de textos escritos chegarem até suas casas, mesmo sendo jornais descartados, aqueles com que a elite não se importava e jogava fora. Dentre os negros sempre havia um que sabia um pouco mais e passava esse conhecimento aos demais, e com esses textos de jornais muitos aprenderam e se aproximaram da literatura. Era também através dos jornais que entravam nas casas da sociedade letrada os escritores mestiços e negros; assim eles passaram a ser lidos, visto que usavam pseudônimos para assinar seus escritos e, de certa forma, tornavam-se invisíveis perante o racismo.

Porém, somente a partir do século XX, autores negros conquistaram espaço para suas publicações sem ter de passar por tantas provações e constrangimentos nesse meio literário que antes era permeado de preconceitos:

Durante toda a história do Brasil, mas especialmente no período pós-abolição, tivemos afrodescendentes que ousaram adentrar o campo da criação literária e construir obras que se mostraram duradouras. Podemos citar Cruz e Souza, Lima Barreto, Luís Gama, Auta de Souza e, mais recentemente, Solano Trindade e Carolina Maria de Jesus, dentre outros. A partir de 1978 a produção literária afro-brasileira dinamizou-se bastante por conta da criação da série *Cadernos Negros*, que, publicando contos e poemas, tem se tornado o principal veículo de divulgação da escrita daqueles que resolvem colocar no papel suas experiências e visão de mundo (Quilomboje, 2022, blog).

Pelo fato de os livros e demais materiais impressos serem uma grande vertente para propagar e registrar os acontecimentos através da escrita, os obstáculos para que a literatura de cunho afrodescendente viesse a se contribuir no fazer literário não impediu que isso acontecesse. Apesar de toda a morosidade do processo, e de tantos obstáculos a serem superados, essa categoria de escritores se sustentou e enriqueceu nossa experiência, e, cada vez mais, pesquisas na área da literatura afro-brasileira enaltecem essa vertente da literatura brasileira. Como enfatiza Barbosa:

Por meio da literatura, o artista recria o mundo, (re) significa valores, costumes e fatos (...). Desse modo, as condições sociais, os hábitos, as crenças, os estereótipos e os preconceitos compartilhados por um determinado grupo em uma determinada época são elementos formadores da visão de mundo e fatalmente estarão presentes na criação artística (Barbosa, 2006. p. 89).

Destarte, a literatura brasileira propagou por muito tempo uma caracterização que não condiz com a cultura do povo negro. E, quando algum escritor se apresentava na contramão dos ditames sociais, sofria retaliações. Seguindo nosso perfil de autores que destacaram o povo negro e suas culturas, temos também o poeta Luís Gama (1830-1882), nascido em Salvador. Filho de um descendente de portugueses com uma escrava liberta, ainda menino foi vendido como escravo por seu pai, que viu esse ato como saída para quitar uma dívida de jogo. Gama conquista sua alforria aos 17. Desde menino, tinha afinidade com o aprendizado e, como autodidata, passou a estudar Direito e, por seu esforço, aprendeu a lidar com as letras da lei e começou a defender escravos. Ficou conhecido como O Advogado dos Escravos, porém sua titulação acadêmica somente foi reconhecida anos após sua morte. A respeito desse poeta, Bernd relata que:

A poesia de Luís Gama é contrastante por desmarginalizar africanismos, como urucungo, candimba, cayumbas e outros; por introduzir o orgulho de uma ancestralidade africana ("os netos da Ginga, meus parentes") e por irromper no cenário da literatura brasileira como "canto paralelo", alternativo. Sua importância maior, contudo, repousa no fato de introduzir no tecido poético um eu enunciador que se diz negro, que assume sua negra condição (...) Bernd, 1988, p. 55).

O aspecto mais significativo da obra de Luís Gama, como apontado por Bernd, é a maneira como ele introduziu um "eu enunciador que se diz negro" em sua poesia. Ele não apenas abraçou sua identidade negra, mas também a expressou com orgulho e autenticidade. Isso foi revolucionário na literatura brasileira da época, que, conforme já destacamos, era predominantemente eurocêntrica e branca. A importância de Luís Gama como figura literária e ativista reside em sua capacidade de desafiar estereótipos raciais e de dar voz à experiência negra no Brasil. Sua contribuição para a promoção da consciência racial e da luta contra a escravidão é um legado que inspira a contemporaneidade.

Por tudo isso, precisamos instigar mais pessoas, alunos especialmente, ao estudo da literatura afro-brasileira, para que essas publicações não caiam no

esquecimento, visto que a riqueza de tantas obras, há tanto tempo escritas, estão engavetadas ou simplesmente não são divulgadas nas instituições, ou livrarias, talvez pelos resquícios do colonialismo ou por conta do preconceito estrutural que ainda é sustentado pela sociedade. Assim, a cultura negra não é apreciada pelo simples fato de ter sido inculcada na massa popular uma visão carregada de estereótipos e desmerecimento a respeito da literatura afro-brasileira e não procurar conhecer a verdadeira face dessa cultura. Como menciona Almeida (2021):

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade social irá facilmente reproduzir as práticas já tidas como “normais” em toda a sociedade (Almeida, 2021, p. 48).

Faz-se necessário ressaltar que as expressões “literatura negra” e “literatura afro-brasileira”, o que causa discussão entre escritores e críticos. Mas ambos os termos se referem aos moldes de uma literatura empenhada em divulgar questões de identidade negra e suas culturas. A literatura afro-brasileira contraria os moldes do cânone, trazendo o negro como narrador da sua história, rejeitando então a identidade atribuída a ele pelo outro, assumindo assim suas vivências. Neste aspecto, Pereira (2021) delinea as características das duas expressões:

(...) percebe-se que na base da definição e da caracterização da Literatura Negra e/ou Afro-brasileira sobressaem duas instâncias que, de certa maneira, se entrelaçam: a primeira vinculada à experiência histórica e social do autor, e a segunda, à produção do texto como lugar de reflexão acerca dessa experiência. Quando o autor que se exprime é um sujeito negro, o texto se desdobra a partir daquilo que se vivencia como um sujeito negro na história, destacando-se aí a necessidade de se atualizar uma gama de discurso que a diáspora, a escravidão e a violência impediram de germinar. (...) a Literatura Negra e/ou Afro-brasileira se constitui, simultaneamente, como elaboração artística e como convite à mobilização política dos afrodescendentes, que se organizam para reivindicar os seus direitos sociais (Pereira, 2007, p.2).

Nesse sentido, optamos pela expressão literatura afro-brasileira. Assim, a literatura afro-brasileira desempenha um papel dual, ela é tanto uma forma de elaboração artística na qual a criatividade e a expressão literária são valorizadas, quanto um convite à mobilização política dos afrodescendentes. Não significa dizer que o início do século XX foi um marco no tratamento literário ao negro. Todavia, é certo que após a abolição e os movimentos surgidos que começaram a balizar a figura

do negro como um sujeito de direito, passa-se a colocá-lo, ainda que timidamente, em textos para ocupar um lugar de representação e não como mera figuração.

Portanto, ao se falar da literatura em sua totalidade, torna-se imperativa a necessidade de abordar o tema do povo negro no meio social, pois a opressão não se limita ao âmbito cultural, mas permeia todos os aspectos da vida das pessoas afrodescendentes. Isso inclui as formas como são percebidas, tratadas e as oportunidades que têm ou não têm em diversos campos, a exemplo de educação, emprego, saúde e justiça.

Diante de tantos autores que fazem a literatura afro-brasileira acontecer, muitos perguntam: por que a necessidade de ter essa distinção da literatura brasileira na qual eles procuram se encaixar ou se já estão ajustados? Qual necessidade de caracterizar essa literatura?

A distinção da literatura afro-brasileira dentro do panorama literário brasileiro é resultado de um contexto histórico, social e cultural marcado por desigualdades, discriminação racial e exclusão. A necessidade de caracterizar essa literatura como "afro-brasileira" decorre de várias razões importantes: a literatura afro-brasileira aborda aspectos da história e cultura negra que foram apagados ou distorcidos nos registros históricos tradicionais.

Certa mordaca em torno da questão racial brasileira vem sendo rasgada por seguidas gerações, mas sua fibra é forte, tecida nas instâncias do poder, e a literatura é um de seus fios que mais oferece resistência, pois, quando vibra, ainda entoa loas às ilusões de hierarquias congênitas para continuar alimentando, com seu veneno, o imaginário coletivo de todos os que dela se alimentam direta ou indiretamente. A literatura, pois, precisa de forte antídoto contra o racismo nela entranhado. Os autores nacionais, principalmente os negros-brasileiros, lançaram-se a esse empenho, não por ouvir dizer, mas por sentir, por experimentarem a discriminação em seu aprendizado (Cutí, 2010; p. 14).

De fato, essa literatura atua como um meio de resgate da história e do patrimônio cultural dos afrodescendentes, contribuindo para um reconhecimento mais completo da identidade brasileira. Ao caracterizar essa literatura como única, ela se torna uma ferramenta para abordar estas questões e promover a consciência, a empatia e a mudança social.

Ao destacar a literatura afro-brasileira, amplia-se a diversidade de perspectivas na literatura nacional, fato que enriquece o cenário em foco, ao oferecer diferentes perspectivas sobre a vida, a cultura e a sociedade como um todo, proporcionando

uma compreensão mais completa e complexa do país. Diante disso, a literatura afro-brasileira apresenta características estilísticas e temáticas únicas, frequentemente associadas às tradições afro-culturais e à diáspora africana. Essas obras literárias se destacam e valorizam no sentido de enriquecer a diversidade artística e literária do Brasil. Portanto, ela não busca se isolar, mas criar pontes de diálogo com a literatura brasileira num sentido mais amplo. Logo, a necessidade de retratar a literatura afro-brasileira não é uma tentativa de segregação racial, mas sim o reconhecimento, a valorização e o respeito de vozes e experiências historicamente marginalizadas. Esse é um passo importante para a construção de uma literatura sobre diversidade verdadeiramente inclusiva e representativa no Brasil.

E como característica fundamental ela traz o escritor negro falando do negro, não é uma forma de priorizar, mas sim de demonstrar esse sentimento de naturalidade, que reflete suas vivências, angústias e celebrações de maneira mais precisa; isso promove um sentimento de pertencimento e representação.

Cuti (2010) ressalta a importância de um artigo de Nelson Rodrigues publicado na imprensa brasileira em 1957, no qual ele faz uma análise crítica em relação ao tratamento dado aos negros na sociedade.

O autor destaca que essa ação não contribui para a melhoria das condições dos negros, visto que é um indivíduo branco escrevendo sobre um negro. Segundo Cuti, ao escrever sobre os negros, Nelson Rodrigues se posicionou como um sujeito branco, estabelecendo um sentimento de pertencimento a outros brancos. Nesse caso, o "nós" é branco, composto por Nelson Rodrigues e o leitor, branco. O negro, por sua vez, é o objeto da autocrítica, sendo sobre ele que se escreve. O foco não está na voz do negro nem na direção da mensagem para ele. E é a falta de subjetividade do negro que não parece nas escritas do "brancos".

Assim, tal caracterização da literatura afro-brasileira é vista como necessária para reconhecer a singularidade dessa produção literária, proporcionar visibilidade às vozes afrodescendentes e confrontar questões sociais profundas. Isso contribui para uma compreensão mais abrangente da literatura brasileira e contribui para uma sociedade mais inclusiva e equitativa. A literatura afro-brasileira não é apenas uma expressão artística, mas uma voz que reflete as experiências, necessidades e lutas de um grupo que enfrenta adversidades e marginalização. Discutir essa temática é relevante, pois envolve histórias de resistência, a busca por justiça e igualdade e a afirmação da identidade.

Eduardo de Assis Duarte (2013), pesquisador na área de literatura afro-brasileira, enfatiza os períodos de escravidão e discriminação, amparado no pós-abolição, por meio de artifícios de aniquilação e de negação de direitos básicos como saúde e educação, sendo estes fatores preponderantes para viabilizar na construção do conhecimento. O povo negro era cerceado, essas pessoas não podiam exercer sua cultura livremente, por isso foram obrigadas a aceitar a cultura dominante que impunha limites à cultura e identidade da população negra, impossibilitando que contassem suas próprias histórias.

Os escritores de literatura afro-brasileira têm suas características para comporem seus textos e, segundo alguns pesquisadores desta temática, eles estão na contramão do que até então havia sido propagado, pois são apresentados dialetos, costumes, religião, enfim tudo que envolve a identidade negra.

É uma escrita que, de formas distintas, busca se dizer negra, até para afirmar o antes negado. E que, também neste aspecto, revela a utopia de formar um público leitor negro. A articulação desses cinco elementos, autoria, temática, ponto de vista, linguagem e público, configura, a nosso ver, a existência do texto afro-brasileiro (Duarte, 2013, p. 149).

Ainda sobre esta composição dos textos da literatura afro-brasileira, Bernd argumenta:

Por construir-se, pois, no contrafluxo, é que Mouralis cria a expressão contra literatura, a meu ver, mais adequada para designar este tipo de ação literária. Para este crítico, as contra literaturas se constituem no momento em que surge um discurso "que se assume tão completamente como outro, de ora em diante, poderá ocultá-lo ou desviá-lo". Caracterizando-se por uma postura crítica no interior do campo literário instituído, a contracultura se estrutura como contestação sistemática dos valores representados pela cultura dominante (Bernd, 1988, p. 43).

Segundo a autora, a oposição descrita se constitui pelo fato de serem textos que assimilam a veracidade dos fatos ocorridos na sociedade, e com essa verossimilhança os autores buscam mostrar as mazelas e o quanto o povo negro é minorizado no meio social, desse modo, a desigualdade social deve sim ser trabalhada no meio literário sem camuflagem, não no sentido de vitimizar ou se apiedar diante dos fatos, mas no sentido de fazer com que os leitores se desprendam dessa falsa zona de conforto que o preconceito estrutural enraizou no meio social e a partir dessa experiência literária esse conteúdo passe a significar em suas atitudes e

maneiras de ver o outro, para que assim possa resgatar a imagem do ser humano em sua totalidade.

Por um longo período, a literatura brasileira tinha seus princípios embasados na lógica da colonização, por isso, arraigada de preconceitos e estereótipos voltados ao povo negro. Temos como exemplo o projeto indianista da primeira geração do Romantismo, que apresenta a origem do povo brasileiro em sua genealogia do encontro entre europeus e indígenas, tirando a presença negra da população nacional. Como fez José de Alencar em *O Guarani* (1857) e *Iracema* (1865).

Outra figura muito conhecida em nosso meio literário é o poeta Gonçalves Dias (1823-1864), filho de pai português e mãe brasileira, descendente de índio e negro. Ressaltamos que a mistura dessas três etnias (branco, índio e negro) deu origem ao povo brasileiro. Gonçalves Dias não condiz com os feitos de outros autores da literatura afro-brasileira, pois, apesar de em seus escritos ele evocar muito a terra e o índio, não apresentou nenhuma alusão ao negro ou à cultura negra. Foi consagrado poeta percussor do lndianismo. Vemos que nesse período houve um apagamento do povo negro, ressaltamos que não é porque o escritor era mestiço ou afrodescendente que ele ressaltava a cultura de seu povo, na verdade, em nenhuma literatura houve contribuição para que a desigualdade social e o preconceito fossem assuntos discutidos no meio

Bonnici (2005) relata que no meio literário os negros sempre foram vistos como inferiores e essa visão deturpada somente ganhou visibilidade contrária aos ditames sociais a partir do momento em que autores negros ou indígenas começaram a escrever e divulgar essa literatura como meio de denúncia e desigualdade social, assim a teoria literária começou a investigar esses sujeitos até então tidos como marginalizados. Anteriormente a esse acontecimento, muitos autores traziam o negro em suas obras, porém com um certo teor de estereotipia.

Seguindo um perfil histórico de autores e obras literárias que trazem como tema o negro, temos Castro Alves (1847-1871) que também era mestiço e ficou conhecido como O Poeta dos Escravos. Ele é representante da Terceira Geração do Romantismo, pautou seus escritos no gênero da Poesia Social, expressou em seus poemas a indignação em relação aos graves problemas sociais de seu tempo e abordou temas como o inconformismo e a abolição da escravatura, com inspiração épica e linguagem ousada e dramática. Seus poemas mais conhecidos são “Vozes d’África” e “O Navio” Negreiro”, da obra *Os Escravos* (1883), que ficou inacabada. O

poeta demonstrava inconformismo diante de uma sociedade em plena abolição dos escravos, mas que era preciso ainda lutar pela liberdade, assim, através da literatura, teceu suas críticas ao sistema.

(...) Em todo o Romantismo, mesmo com o movimento abolicionista, a temática dominante não era a pessoa do negro escravizado, mas a instituição. (...) Mas só Castro Alves iria vê-lo como ser humano integral, com paixões, heroísmos, fraquezas, revoltas. Está, então, lançada, pode-se dizer, a semente efetiva de uma possível aceitação do negro como 'grupo étnico', formador também da identidade nacional (Santos, 2000, p. 34).

Em seguida, destacamos o jornalista, contista, cronista, romancista, poeta e teatrólogo Machado de Assis (1839-1908); era filho de um mestiço com uma imigrante portuguesa. Trata-se de um dos escritores mais importante da literatura brasileira do século XIX. Sobre ele, Duarte (2013) destaca:

Machado é precursor da literatura afro-brasileira por diversas razões. Ressalte-se apenas duas, a segunda decorrente da primeira: o ponto de vista afro-identificado, não branco e não racista, apesar de toda a discrição e compostura do "caramujo"; e o fato de matar o senhor de escravos em seus romances, criando um universo ficcional que é alegoria do fim da escravidão e da decadência da classe que dela se beneficiou, ao longo de mais de 300 anos de nossa história (Duarte, 2013, p. 148).

Assim, sua contribuição à literatura brasileira vai além do aspecto literário e tem relevância significativa na discussão e compreensão das complexas relações raciais no país, apesar de sua própria ascendência afrodescendente ser frequentemente discutida com discrição (daí a referência ao "caramujo"), sua literatura aborda questões raciais e identitárias a partir de uma perspectiva não branca e não racista. Ele não apenas evitou estereótipos racistas em sua escrita, mas também explorou temas relacionados à negritude, à identidade afro-brasileira e às complexidades das relações raciais no Brasil.

Sobre seus escritos, Duarte (2020) ressalta que em Machado de Assis não há qualquer indício, explícito ou implícito, de apoio à escravidão ou de deformação da imagem de negras e negros. Além disso, a condição afrodescendente não foi motivo de trauma ou vergonha para o autor. Pelo contrário, Machado desenvolveu sua própria maneira de se expressar na literatura, que estava alinhada com sua identidade étnica. Isso se reflete em suas escolhas de estilo, que frequentemente eram antiépicas,

irônicas e até mesmo carnavalizadoras, características presentes na maioria de suas obras.

Duarte (2020), ao falar do texto "O jornalismo como tribuna", reconhece que as crônicas de Machado tinham um propósito consciente de abordar assuntos delicados e denunciar a violência sofrida pelos escravizados "A capoeira literária de Machado de Assis" destaca a habilidade verbal do escritor, comparando-a à agilidade e versatilidade da capoeira. Ele estava sempre disposto a se camuflar e enganar, o que era um mecanismo de defesa necessário para sobreviver em uma sociedade hostil (Duarte, 2020, p.2).

Porém, Machado foi por muito tempo visto como um escritor branco, ele foi embranquecido pela mídia, de forma que muitos de seus leitores desconheciam seu pertencimento, não o viam como um escritor negro, o que de fato ele era, daí a expressão dele mesmo dizer sobre esse aspecto de ter a *compostura do caramujo*, por não se revelar de fato, pois suas críticas aos costumes da época faziam-se nas entrelinhas de seus textos com suas peculiaridades. Como autor, ele não se incluía como parte do processo, conforme Bernd (1988) comenta:

Machado de Assis: uma perfeita identificação com o mundo branco e com a cultura europeia que os levou a ver o negro como o Outro, o estrangeiro. Basta verificarmos as epígrafes dos poemas que compõem "Os Escravos para constatarmos a familiaridade do poeta com a fina flor da poesia europeia: poetas alemães, franceses, portugueses e ingleses (sem falar nos latinos) são citados, revelando o quanto o poeta - como, aliás, toda a intelectualidade brasileira até o modernismo estava vinculada às correntes literárias do Velho Mundo (Bernd, 1988, p. 60-61).

Apesar da influência da cultura europeia na vida e na obra de Machado de Assis, é importante considerar que sua contribuição literária vai além disso, ao incluir uma abordagem multifacetada das questões raciais e sociais do Brasil do século XIX.

Em 1881, Aluísio Azevedo (1857-1913) publica *O Mulato* (1881). Essa obra é carregada de estereótipos, apesar de o protagonista ser um mestiço, rico e fazer parte da elite social daquela época, a trama é carregada de preconceitos em relação ao negro.

É sabido que para fazer parte daquele meio literário as hierarquias deviam ser respeitadas, sendo que era um período de transição e grandes mudanças estruturais (processo abolicionista, a pretensa Proclamação da República, crescimento da imigração europeia). Azevedo prima por expor os acontecimentos vigentes, porém o

preconceito era ação cotidiana no meio social, apesar de ele trazer em seu romance um negro participante da elite, a repulsa pela cor da pele era evidenciada.

O *Cortiço*, publicado em 1890, que também fez parte do Naturalismo do Brasil, é uma das mais destacadas obras desse movimento. As grandes questões levantadas pelo escritor estiveram relacionadas com o meio, a raça e a história. Assim, a deterioração e a decadência do ser humano podem ser explicadas pela mistura de raças que, segundo o autor, levam à promiscuidade. Ademais, o meio influencia diretamente o comportamento de seus personagens. A desigualdade social é um tema explorado na obra, o qual é reforçado por meio das diferenças étnicas e históricas dos indivíduos envolvidos. Como tal, é um retrato esclarecedor da sociedade brasileira em meados do século XIX.

Porém, aborda o negro como objeto, conforme o caso, por exemplo, de Rita Baiana, e de Bertoleza, descritas como servis, submissas, reduzidas ao sexo, o que apaga as outras potencialidades dessas personagens e suas condições naquele meio.

O movimento literário tinha suas regras a serem seguidas, mas sabemos que por influência da colonização, a sociedade exclui e inferioriza os descendentes de negros, e na literatura brasileira em muitas publicações essas atitudes foram abordadas como algo normal e crível ao meio social, como destaca Dalcastagnè:

A não concordância com as regras implica avançar sobre o campo alheio, o que gera tensão e conflito, quase sempre muito bem disfarçado. Por isso a necessidade de refletir sobre como a literatura brasileira contemporânea, e os estudos literários, situam-se dentro desse jogo de forças, observando o modo como se elabora (ou não se elabora, contribuindo para o disfarce) a tensão resultante do embate entre os que estão dispostos a ficar em seu “devido lugar” e aqueles que querem manter seu espaço descontaminado (Dalcastagnè, 2014, p. 7).

As questões afro-brasileiras na literatura brasileira sempre estiveram à margem do processo de escrita. Cabe mencionar que ao se discutir literatura brasileira, com temáticas e questões afro-brasileiras, ainda que necessário no contexto do país, não ocorreu (e nem ocorre) de forma satisfatória, o terreno da opressão, subalternidade e discriminação ainda é latente e crescente, portanto, esse é um processo lento de legitimação, algo que deveria ser a grande superação deste país. Duarte (2011) destaca que ela ainda está em um processo de evolução e de transformação, ele cita Ianni (1988) para enfatizar que essa categoria literária vem sendo debatida dentro e fora da literatura brasileira:

Uma produção que implica, evidentemente, redirecionamentos recepcionais e suplementos de sentido à história literária estabelecida(...). Uma literatura empenhada, sim, mas num projeto suplementar (no sentido derridiano) ao da literatura brasileira canônica: o de edificar uma escritura que seja não apenas a expressão dos afrodescendentes enquanto agentes de cultura e de arte, mas que aponte o etnocentrismo que os exclui do mundo das letras e da própria civilização. Daí seu caráter muitas vezes marginal, porque fundado na diferença que questiona e abala a trajetória progressiva e linear de nossa história literária (Duarte, 2011, p. 17).

O surgimento de um trabalho de fato civilizatório que inclui o ser humano, independentemente da cor, classe ou gênero, coincide com a adoção, pelo Brasil, de vários pontos de vista analíticos (racismo científico, positivismo, evolução, espiritualismo) que estimulavam e constrangiam o pensamento das elites da nação sobre a participação negra na sociedade, e eram vistos principalmente como dificultadores da consolidação da nacionalidade civilizatória. Porém, a literatura brasileira explicitava temas sobre o negro que não condiziam com a real aceitação desse povo no meio social. A desigualdade social era latente e propagada como algo “normal”, como podemos verificar em algumas obras a fim de confirmação.

De Monteiro Lobato, um dos percussores da literatura infanto-juvenil, que de 1921 a 1937 publicou livros que colocavam o negro como subserviente, podemos citar o tão famoso *Sítio do Pica-pau Amarelo*, uma de suas obras que povoou o universo infantil com maior destaque daquele período, porém há quem diga que seus escritos propagam certo teor de racismo, como enfatiza Pires (2019):

(...) envenenou várias gerações de crianças através do racismo contido na figura da “Tia Anastácia”, perfeito símbolo do negro brasileiro inscrito na tradição que o vê e o deseja na eterna posição subalterna, risonha e humilde. E a indignação volta possante no ano de 2010, quando o Conselho Nacional de Educação enfrenta o tema racismo e outros no título *Caçadas de Pedrinho*. A perspicácia desse instante passou a relacionar fases da produção com circuitos que pregavam superioridade racial e o pensamento eugênico da época (Pires, 2019, p.1).

Sobre Monteiro Lobato, Eduardo de Assis Duarte (2012), comenta sobre a grandeza da escrita desse autor, porém afirma sobre o conteúdo racista, o qual Lobato apresentava e então, Duarte enfatiza estar diante de um paradoxo, e por isso, essas obras devem ser lidas nas salas de aula, no sentido de mostrar para as crianças tais situações e levar o assunto para discussões, no sentido de aprendizado, *tem que ler em sala de aula, (...), é uma tentativa de amenizar a questão*. E ainda segundo Duarte:

Todo pensamento é produto do seu tempo, mas isso não elimina o problema. O texto continua existindo com conteúdo racista. Dizer que o racismo era moda, na época, é tentar justificar atitudes semelhantes atualmente; era unânime; dizia respeito a um segmento da população, que inclusive se posicionou a favor da Alemanha durante a Guerra. Alguns dizem que era normal, na época, chamar uma personagem de "macaca de carvão". Não sei se era tão normal (Duarte, 2012, p. 1).

Interessante quando o autor enfatiza que não tem que censurar as obras de Lobato pelo fato de seus conteúdos racistas, mas sim trabalhar isso em sala de aula para que nossas crianças e jovens criem suas percepções e agucem o senso crítico.

Tomemos como exemplo também Mário de Andrade, em *Macunaíma*, que tem como protagonista um personagem negro e, a partir daí o autor instigava demonstrar a formação da cultura brasileira. No romance, o autor narra a miscigenação da raça brasileira e apresenta o protagonista, que nasceu de uma índia Tapanhaúnas: “no fundo do mato-virgem, nasceu Macunaíma, herói de nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite” (Andrade, 1978).

Percebemos Andrade traz para sua narrativa a discussão da construção da identidade nacional a partir das três raças: o branco, o negro e o indígena. *Macunaíma*, que se tornou um marco na literatura brasileira, traz a figura do negro permeada de estereótipos; por exemplo: preto retinto, feio, preguiçoso, cabeça pequena e corpo grande são alguns adjetivos que o autor conduz aos negros e que ainda se propagam e até hoje são voltados aos afrodescendentes. Era assim que a sociedade vigente enxergava os negros para ir ao cerne a respeito da existência deles, aquilo que a humanidade ignora e pelo qual não demonstra empatia, assim nas entrelinhas de suas obras esse autor divulga essas condições. Segundo Haroldo de Campos (2010), tal abordagem vai além de um nacionalismo ontológico:

Mário de Andrade, criando Macunaíma, o anti-herói nacional “sem nenhum caráter”, denunciou, talvez subliminarmente (aqui vale dizer, no seu caso, “oswaldianamente”), a falácia logocêntrica que ronda todo nacionalismo ontológico; a busca macunaímica, vista dessa perspectiva radical, di-fere (no duplo sentido derridiano de divergir e retardar) o momento talismânico da plenitude monológica; suspende a investidura dogmática do caráter uno e único que finalmente seria encontrado [...]. Da busca assim incessantemente di-ferida e frustrada (de-longada) fica a diferença, o movimento dialógico, desconcertante, “carnavalizado”, jamais pontualmente resolvido, do mesmo e da alteridade, do aborígine e do alienígena (o europeu). Um espaço crítico paradoxal, ao invés da doxa: a interrogação sempre renovada, instigante, em lugar do preconceito tranquilizador do manual de escoteiros (Campos, 2010b, p. 237-238).

Neste prisma, Andrade buscava enfatizar o preconceito social em forma de conceito filosófico, com uma crítica aos modos como a sociedade invisibilizava o negro ou mesmo desmerecia em todas as esferas sociais. Esse modelo, de apresentar o negro com alguns estereótipos, funcionou por muito tempo na literatura brasileira: livre das amarras de modelos europeus, uma nova forma do fazer literário desponta, incluindo o negro como protagonista de sua história, disseminando sua cultura, sua linguagem e suas vivências.

A literatura afro-brasileira ainda é vista como um tipo de produção que vai na contramão do cânone e se encontra em processo de construção em relação a conceitos, e por isso é objeto de discussões e críticas, e timidamente desponta no meio literário. Pesquisas que envolvem esse tema têm crescido consideravelmente, o que se reverte na disseminação desta literatura e seu envolvimento crescente no meio literário.

Com tantos percalços vividos pelo povo negro e de alguma forma superados, ainda nos deparamos com injustiças que nos fazem recordar uma disparidade em relação ao tratamento dado aos afrodescendentes na contemporaneidade. Sabemos que a discriminação racial é um assunto vigente e muitos negros ainda passam por grandes turbulências no país.

Por conta dessa visão estereotipada do povo negro no meio social, temos como resultado o quase apagamento de uma história que é parte da ligação do contínuo da história do povo brasileiro, ou seja, o início da formação deste povo. E na ausência desta parte fragmentava há o ciclo da ancestralidade brasileira, porém ela está sendo recomposta, estabelecendo a consolidação da literatura afro-brasileira. A respeito dessa ausência, Duarte menciona:

(...) tanto no passado quanto no presente, em virtude do número ainda insuficiente de estudos e pesquisas a respeito, apesar do crescente esforço nesta direção. A inexistência de uma recepção crítica volumosa e atualizada, bem como de debates regulares nos fóruns específicos da área de Letras, decorre desses fatores e também da ausência da disciplina Literatura Afro-brasileira nos currículos de graduação e pós-graduação da maioria dos cursos de Letras instalados no Brasil. Como consequência, mantém-se intacta a cortina de silêncio que leva ao desconhecimento público e vítima a maioria dos escritores em questão (Duarte, 2013, p. 1).

Assim, surgem nessa modalidade de escritores que prezam por evidenciar a cultura as vivências e os problemas sociais, os quais envolvem a luta e a resistência

do povo negro, uma literatura que tem como papel principal mostrar um pouco da história desse povo, na diáspora brasileira, perpassando as atrocidades da escravidão e as consequências desse período.

Se para escritores negros a publicação era algo complicado, imagine para escritoras negras, porém essas mulheres conseguiram se sobressair, como foi o caso de Maria Firmina dos Reis, com a obra *Úrsula* (1859), que na época não pôde ser publicada com o verdadeiro nome da escritora, tendo ela adotado então o pseudônimo “Uma Maranhense”. O romance aborda questões raciais, denuncia o tráfico negreiro, faz fortes críticas ao patriarcado e defende questões femininas e a mulher negra. A propósito, Marra (2017) destaca que ela foi uma das primeiras autoras a escrever romances no Brasil e também pioneira na abordagem da escravidão como tema, permanecendo até hoje uma figura única na representação dos negros na literatura brasileira clássica. E Dalcastagnè ainda ressalta:

Outra dificuldade, que envolve diretamente autores e autoras, é que, além de serem escassos os documentos sobre os negros e sua relação com a cidade, tampouco a tradição literária está disponível como recurso. Nossa poesia, nossos contos e romances não trazem modelos suficientemente ricos que possam servir de inspiração aos escritores – afinal, nunca coube aos negros o papel de protagonistas dessa história. Para recontá-la, “do lado de fora”, parece ser necessário ter estado lá. E isso não significa a reivindicação de qualquer ideia de autenticidade (Dalcastagnè, 2014, p. 290).

As escritoras mulheres que tratam dessa temática e trazem no bojo de suas obras discussões que buscam problematizar o lugar do negro na sociedade somente despontaram na contemporaneidade. Podemos enfatizar também, entre outros grandes nomes, Carolina Maria de Jesus que, conforme já referido, despontou com a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, na qual ela descreve e registra suas memórias e vivências, e assim *deu sentido à sua própria história*.

Outra autora que despontou com singularidade e trouxe para a realidade reflexões sobre a condição da mulher negra na sociedade é a escritora, romancista, poeta, ensaísta e contista Conceição Evaristo, que aborda em suas obras o realismo social e críticas de costumes, na expressão literária por meio do fluxo de consciência e do monólogo interior, com linguagem lírica e pluralidade cultural que discutem a condição feminina e a mulher negra em meio a uma sociedade falocrática.

Nesta perspectiva, vemos que as mulheres negras, que antes não tinham nenhum tipo de reconhecimento, eram tratadas como objeto, na contemporaneidade,

disputam espaços no meio social, exercendo sua cidadania e quebrando esse silenciamento instaurado. Como enfatiza Evaristo (2005):

Assenhorando-se “da pena”, objeto representativo do poder falocêntrico branco, as escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de autorrepresentação. Criam, então, uma literatura em que o corpo-negro deixa de ser o corpo do “outro” como objeto a ser descrito, para se impor como sujeito-mulher negra que se descreve, a partir de uma subjetividade própria experimentada como mulher negra na sociedade brasileira. Pode-se dizer que o fazer literário das mulheres negras, para além de um sentido estético, busca semantizar outro movimento que abriga todas as nossas lutas. Toma-se o lugar da escrita, como direito, assim como se torna o lugar da vida (Evaristo, 2005, p. 54).

Essa transformação da representação da mulher negra de meros estereótipos para uma busca por uma autêntica autorrepresentação contrasta dois tipos de literatura: aquela que perpetua estereótipos e outra que desafia essas representações convencionais. As escritoras negras, ao assumir o papel de autoras, estão redefinindo a maneira como o corpo negro é retratado na literatura brasileira, passando de objeto a sujeito.

A metáfora do "assenhorar-se da pena", um objeto tradicionalmente associado ao poder falocêntrico branco, simboliza a apropriação da voz e da expressão literária pelas mulheres negras. Elas ocupam um lugar nas narrativas literárias não apenas como indivíduos descritos por outros, mas como narradoras de suas próprias experiências. Essa atitude não é apenas uma afirmação estética, mas um ato de força e resistência que reflete as lutas e experiências da comunidade negra. Essas literaturas não são apenas uma expressão artística, mas também um veículo para expressar a vida e as experiências das mulheres negras na sociedade.

Assumir o lugar da escrita é afirmar um direito fundamental à expressão, enquanto a escrita também se torna um lugar de reflexão, questionamento e redefinição de identidade. Dessa forma, celebramos a importância dessas escritoras em desafiar as narrativas tradicionais redefinindo a representação das mulheres negras na literatura e criando um espaço que ressoa com as vozes e experiências autênticas das mulheres negras no Brasil. Assim, suas experiências passaram a fortalecer o processo de legitimação da cultura afro-brasileira no meio literário geral.

### 1.5.1 A literatura afro-brasileira de Conceição Evaristo: construção de identidade, o lugar social da mulher negra

Considerar a mulher negra protagonista de sua própria história e, através do olhar feminino, contar a história com outras perspectivas, tem sido a tarefa de escritoras que fazem parte deste movimento da literatura afro-brasileira, que se encontra em processo, mas não para de produzir e efetivar suas condições. É nesse viés que nos deparamos com a escritora Conceição Evaristo. Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em Belo Horizonte em 1946, filha de mãe lavadeira, que lutava para criar as quatro filhas, abandonadas pelo pai. Então ela conhece um pedreiro, eles se casam e o casal gera mais cinco filhos. A autora fala sobre o sofrimento da mãe pela vida difícil que tinham.

Aos 7 anos, Conceição vai morar com uma tia e vê a oportunidade de estudar. Para ajudar na casa, ela organiza os afazeres domésticos. Então, começou precocemente a trabalhar pela vizinhança como doméstica e ainda buscava e levava as trouxas de roupas das patroas para auxiliar a tia, que também era lavadeira. Já em 1973, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde se graduou em Letras pela UFRJ e seguiu carreira no magistério; posteriormente se doutorou em Literatura Comparada (UFF), lecionando na rede pública fluminense até se aposentar no ano de 2006.

Participou de movimentos com temas voltados à valorização da cultura negra brasileira, iniciou sua carreira em 1990 com publicações de poemas e contos na série Cadernos Negros. Daí em diante suas obras passaram a fazer parte do meio literário, com ênfase em questões sociais. Foi homenageada na França (2021), com a tradução de sua obra *Olhos D'água*, com o Prêmio de Obra Poética da academia Claudine de Tencin. No Brasil, também foi homenageada como Personalidade Literária do Ano pelo Prêmio Jabuti 2019 e vencedora do mesmo Prêmio Jabuti em 2015.

A literatura afro-brasileira é um importante veículo para aproximar os leitores da cultura e perspectivas que envolvam o povo negro. A partir dela podemos visualizar e compreender vários usos e costumes livres de atravessamentos. Nesta perspectiva, focamos a pesquisa na escritora Conceição Evaristo, que traz o protagonismo feminino. Nesse aspecto, aproxima-se do pensamento de Dalcastagnè (2014), quando ressalta a importância da literatura, quando diz que ela pode revelar situações “invisíveis” e por isso contribuir para a discussão, é importante que novas vozes de outros espaços sociais sejam incluídas em nosso campo literário. Afinal, são essas

vozes autorais que podem efetivamente agregar substância e originalidade à literatura brasileira (Dalcastagnè, 2014, p. 299).

As narrativas de Evaristo têm como proposição incluir as mulheres negras e pobres como parte fundamental desse processo de construção da identidade da mulher brasileira, e livrarmos de costumes antes inculcados e implantados para distorcer a real formação de nosso povo, é um passo importante para a democratização de nossa vida cultural e da vida urbana. Evaristo se inclui e acaba nos revelando um pouco de si e suas histórias de luta e superação em meio a uma sociedade desigual que subalterniza principalmente as mulheres negras:

Evaristo criou o termo *escrevivência*, para designar acontecimentos e fatos importantes vividos por ela ou por pessoas as quais estiveram ao seu redor, desse modo, essa escrita brota dos acontecimentos habituais, experienciados ou observados e das memórias de fatos narrados no decorrer de sua vivência.

Escrevo. Deponho. Um depoimento em que as imagens se confundem, um eu-agora a puxar um eu-menina pelas ruas de Belo Horizonte. E como a escrita e o viver se con(fundem), sigo eu nessa *escrevivência* a lembrar de algo que escrevi recentemente (...) (Evaristo, 2009, p. 1).

Evaristo narra em suas obras a escrita da existência e faz com que as experiências de vida sejam lembradas e busca ressignificar, através de palavras, valores distorcidos pela literatura europeizada, disseminada no Brasil. A *escrevivência* se configura em uma forma de luta contra o racismo, o preconceito e o machismo que se inscrevem na sociedade brasileira contemporânea, denunciando opressões e exigindo mudanças, reivindicando os direitos da mulher negra desde os mais básicos até os mais complexos.

O prazer da literatura é justamente perceber que ela tem ressonância e volta justamente para nós mesmas. A maior felicidade é perceber que você é lida entre os seus e que sua escrita tem sentido. O primeiro espaço que legitimou e valorizou o meu texto foi o movimento negro, especialmente as mulheres negras (Evaristo *apud* Alves, 2016, p. 1).

Tomemos como exemplo a obra *Olhos D'Água*, composta de 15 contos; cada história reflete as duras condições enfrentadas pelas comunidades minorizadas pela sociedade. Abordam assuntos como a fome, a exemplo do primeiro conto, no qual a mãe, quando não tinha nenhum alimento para oferecer às filhas, inventava brincadeiras e histórias para distrair a fome delas e, por isso, essa mãe chorava muito,

tanto que a filha não se lembrava qual a cor dos olhos dela, e por isso retrata que os olhos da mãe tinham a cor de *Olhos D'Água*, que nomeia o conto e a obra.

Logo no início do conto, a narradora vai explicando suas condições: “sendo a primeira de sete filhas, desde cedo busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe, aprendi a conhecê-la” (Evaristo, 2016, p. 16).

Nos romances e contos de Evaristo, a voz feminina é destaque e condução para exaltar as condições em que a mulher negra está inserida socialmente, no intuito de refletir e relembrar fatos históricos ou pessoais, e assim através da textualidade mostrar as condições sociais e cultural dos afrodescendentes. A respeito disso, Duarte enfatiza:

São narrativas marcadas por intensa dramaticidade e conduzidas para trazer para a literatura toda a tensão inerente ao cotidiano dos que estão permanentemente submetidos à violência em suas diversas modalidades. Barracos e calçadas, bordéis e delegacias compõem o território urbano em que se defrontam os excluídos de todos os matizes e gradações, mas deixando nítida na mente do leitor qual a cor da pobreza brasileira (Duarte e Fialho, 2021, p. 3).

Evaristo dialoga com as demandas, por respeito, justiça e igualdade. Sua escrita toca fundo nos corações e mentes daqueles que se importam e buscam pelo mesmo ideal. Assim, da mesma forma que conectamos com o tempo presente, podemos ir além das fronteiras geográficas, o aqui e agora permite ir além, cruzar as fronteiras dos séculos e voltar ao começo e examinar as causas. Além de demonstrar sua ancestralidade nas obras, a autora prima por sua religiosidade para reforçar sua cultura afrodiaspórica, como no trecho em que é narrado, a volta da personagem que não lembrava da cor dos olhos da mãe e, ao final, elas se reencontram:

Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas eram tantas lágrimas que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios sobre a face. E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum. Abracei a mãe, encostei meu rosto no dela e pedi proteção. Senti as lágrimas delas se misturarem às minhas (Evaristo, 2016, p. 18-19).

Nesse fragmento, vemos uma cena de emoção em que a filha chora ao ver a mãe chorar, embora ela esteja sorrindo externamente. Essa aparente contradição leva

o narrador a refletir sobre a natureza profunda e calma da mãe, comparando suas lágrimas a um rio. Mamãe Oxum, um orixá, deusa da água doce, reverenciada como divindade nas religiões do Candomblé e da Umbanda. Ela foi a segunda esposa de Xangô, o deus dos raios e da justiça. Oxum representa a beleza da sabedoria e do poder feminino (Rosário, 2008, p. 10). Evaristo evidencia a religião afro-brasileira, expõe a força de sua crença, acrescentando uma camada de significado espiritual à cena, fixando a ligação entre a mãe e a água, simbolizando purificação, proteção e vida. O abraço final de filha e mãe, entrelaçado com lágrimas, simboliza um momento de comunicação e de busca de proteção e conforto mútuo.

Sempre ouvimos falar que a sinceridade, a verdade está espelhada nos olhos das pessoas, porém os escravizados eram proibidos de olhar nos olhos de seus senhores, e essa sujeição foi mantida por tempos, sendo ainda retratada em nossa atualidade, muitas pessoas de classe desfavorecida não falam olhando nos olhos. E, na obra em questão, em especial, ela faz com que o olhar seja voltado ao povo negro, mas não é um olhar de apelo, mas sim um olhar de inclusão, de localização, de registro e de oposição em relação às condições em que muitos negros ainda se encontram, em condições de subalternidade.

Nesse sentido, bell hooks , em “Olhares Negros, raça e representação” reforça sobre esse assunto, destacando:

(...) brancos donos de escravos (homens, mulheres e crianças) puniam as pessoas negras escravizadas por olhar, eu me perguntei o quanto esse relacionamento traumático com o olhar influenciou a criação dos filhos e a atitude das pessoas negras enquanto espectadoras (hooks, 2019, p. 215).

Assim, essa política de subordinação que era imposta aos negros pelo olhar seguiu ao longo do tempo, e a obra *Olhos D'Água* retrata a experiência e a subjetividade das mulheres negras no processo de descolonização, e, a partir da escrita, Evaristo apresenta a existência de um mundo antes encortinado, mas com suas escrevivências a autora atrai o olhar do leitor para o real estado das coisas, e como dizem que “os olhos são as janelas da alma”, ela escancara essas janelas, para que o mundo possa olhar sem nenhum tipo de punição. Como reforça hooks, quando diz:

Que todas as tentativas de reprimir o nosso direito – das pessoas negras – de olhar produziram em nós um desejo avassalador de ver, um anseio rebelde, um olhar opositor. Ao olhar corajosamente,

declaramos um desafio: “eu não só vou olhar. Eu quero que meu olhar mude a realidade” (hooks, 2019, p. 216)

E dessa mesma forma, na obra *Olhos D'Água* é retratada essa vontade de mudança. A escritora usa o lirismo para contar as vivências das mulheres negras no intuito de mostrar que “a escrevivência nunca foi uma mera ação contemplativa, mas um profundo incômodo com o estado de coisas. É uma escrita que tem, sim, a observação e absorção da vida, da existência” (Evaristo, 2020, p. 34).

As narrativas em *Olhos D'Água* são contadas com uma intensidade dramática que tenta transmitir ao leitor toda a tensão e o desespero do cotidiano de pessoas socialmente marginalizadas. O ambiente urbano é retratado de forma primitiva e um pouco romântica, todos os cenários de onde essas pessoas vivem são comuns aos olhos do povo brasileiro. É importante ressaltar que a autora evita soluções simplistas ou a glorificação da pobreza, bem como o realismo brutal que poderia transformar a violência em uma mercadoria puramente literária. Em vez disso, essas histórias contêm acusações sociais contenciosas, mas também estão impregnadas de um lirismo trágico que penetra nas vidas internas de grupos marginalizados.

Observa-se, com base nos escritos de Evaristo, que podemos nos mover e reconhecer que esta categoria provoca um afastamento crítico do individualismo e da racionalidade instrumental do direito, produto do pensamento eurocêntrico que estabeleceu uma relevante síntese epistemológica da teoria jurídica crítica. Conforme Khattar, 2023, p. 11), o que Evaristo propõe vem, “atravessando coletividades” e as possibilidades emancipatórias decorrentes de processos de luta sociais. E, desse modo, contribui com a descolonização do pensamento e das atitudes que passam a formar novas perspectivas.

Aos poucos, vamos conhecendo as vivências e a cultura do povo negro, em especial das mulheres negras, através das narrativas da autora e a partir de suas personagens perceber as mudanças e o fazer literário para se constituir como sujeito e assim mudar a visão de mundo dessa sociedade que os renegam. As personagens de Evaristo representam a vivência de milhares de brasileiros e brasileiras que vivem em condições similares, que buscam melhorias de vida e ao longo do processo vão percebendo que as condições sociais, históricas e culturais os renegam a um lugar à margem da própria sociedade que vivem e por isso é preciso conhecer os fatos para reivindicar seu espaço e fazer parte desse processo de mudança.

"Ana Davenga", mais um dos impactantes da obra selecionada, anteriormente já havia sido publicado em *Cadernos Negros* em 1995, é um conto que chama a atenção pelo impulso direto de sua escrita "nua"; de forma direta, nos envolve na história e nas emoções do dia a dia do casal *Ana e Davenga*, logo em seguida, nos faz sentir o vazio de suas vidas sendo interrompidas, repentinamente.

Nessa narrativa, é destacado como a utilização da violência, com direitos legais, faz parte da vida cotidiana nas áreas mais marginalizadas das cidades brasileiras. Nela, a autora destaca a sensibilidade e a humanidade dos protagonistas, mostrando que eles não são apenas vítimas de traumas e dificuldades, mas também têm desejos, sonhos e lembranças, como nesta passagem: "era a primeira vez na vida, uma festa de aniversário. O barraco de Ana Davenga, como seu coração, guardava gente e felicidades. Alguns se encostavam pelo pouco espaço no terreiro" (Evaristo, 2016, p. 29). Ela nos convida a olhar além das dificuldades enfrentadas por seus personagens, enfatizando a riqueza de suas emoções e a complexidade de suas experiências vividas. De repente, a polícia, invadindo o casebre, com vozes de comando, imóvel na cama Ana, porém Davenga, como resposta foi procurar sua arma escondida sob suas roupas. Durante o movimento, a polícia atirou e matou Ana e Davenga. Vemos um final trágico, mas que representa o cotidiano violento das vivências e da forma de abordagem policial em relação aos marginalizados no Brasil. Em relação a isso, Mbembe (2014) destaca:

Por todo lado, são recuperados processos de diferenciação, de classificação e de hierarquização para fins de exclusão e de erradicação. Novas vozes se levantam para proclamar que o universal humano ou não existe, ou limita-se ao que é comum, não a todos os homens, mas apenas a alguns deles (Mbembe, 2014, p. 51).

Essa é a necropolítica, como enfatiza Mbembe (2018), a qual seleciona os que vivem e os que devem morrer conforme o grupo biológico e apresenta o racismo como sua maior manifestação. Como destaca Mbembe é uma situação completa de guerra que se apresenta através da fusão entre uma nação racista e assassina. A vida de uns animalizados universal e historicamente incorporada a inimigos imaginários, gerando violência e morte em detrimento de uma falsa sensação de segurança.

Na obra *Olhos D'Água*, os títulos dos contos que a compõem, em sua quase totalidade, são construídos pelo nome e sobrenome de seus protagonistas, mulheres

negras. Além dos contos mencionados, podemos destacar: Duzu-Querença, Maria, Luamanda, Di Lixão e Lumbiá, entre outras. O prefácio aponta uma das assinaturas da autora, ou seja, escrever a partir de um lugar de expressão, que é também, sobretudo, a experiência de viver a narrativa e o quanto, nessas obras, mulheres negras se embaralham dentro das frágeis linhas que tentam separar, mas sem muito sucesso, a realidade da vida, a ficção dos sonhos. Tudo isso acaba por provocar a identificação imediata do leitor com a narrativa que está sendo lida e compartilhada. Como mencionado, a narrativa é costurada e nutrida pelos gritos de personagens que florescem e mendigam, mesmo em silêncio, nos lugares de opressão e subserviência que lhes foram atribuídos ao longo da história. E que, a partir dessa construção identificatória, passa a ser compor e marcar seu eu e sua representatividade no meio social.

Ressaltamos que as obras de Evaristo não são para demonstrar a pobreza e a precariedade do povo negro, ao contrário, são para mostrar a potencialidade e instigar esse povo a melhoras e dar suprimento para que os tornem detentores de seus próprios destinos.

A autora aborda nessa coletânea assuntos como a fome, que é fator principal no primeiro conto da obra, a desigualdade social é uma das grandes dificuldades dos afrodescendentes, em arranjar um emprego e ser tratado com o devido respeito no meio social, conforme retratado no conto “Maria”, a qual é linchada apenas por demonstrar amizade com um passageiro do ônibus no qual ela fazia o trajeto para casa, e ainda fala também sobre bala perdida; em “Zaíta”, esqueceu de guardar os brinquedos; sobre gravidez na adolescência e a necessidade de sobrevivência em “Quantos filhos Natalina teve?”. Enfim, são 15 contos nos quais a autora retrata as duras condições vividas pelos afrodescendentes, que apesar de serem a grande maioria no Brasil, são minorizados socialmente.

No entanto, a autora escapa das soluções fáceis, não glamoriza o morro, nem investe no realismo brutal que termina transformando a violência em mercadoria. Seus contos aliam a denúncia social a um lirismo trágico, que remete ao mundo íntimo dos humilhados e ofendidos, tomados como seres sensíveis, marcados não apenas

pelos traumas da vida lúmpen<sup>1</sup>, mas também por desejos, sonhos, lembranças (Duarte e Fialho, 2021, p. 2).

A autora lembra que a escrita é subjetiva e humanizadora, pois nela os leitores se encontram e deparam-se com eventos similares, Segundo Evaristo, “a nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (Evaristo, 2020, p. 54).

Ela demonstra a natureza crítica e provocativa da sua escrita. Quer mudar a forma como a “casa-grande” é contada na sociedade brasileira, quando esta apresenta uma maneira de contar histórias em que se perpetuam injustiças e desigualdades. Em vez disso, ela propõe uma escrita que cause impacto na narrativa, que revise as experiências vividas pelos personagens marginalizados e oprimidos. Tal abordagem enfatiza o potencial transformador da literatura, ao confrontar e questionar as estruturas de poder e os privilégios existentes. A autora, ao questionar os “sonos injustos” da casa-grande, sugere que a escrita pode ser uma ferramenta capaz de despertar a consciência e promover mudanças sociais.

Evaristo também usa o conhecimento de sua ancestralidade para nomear personagens inspirados nas culturas africanas bantu e iorubá. Essa intervenção se estende ao tema da narrativa, pois as referências às narrativas mitológicas africanas são apresentadas às vezes como poderosas metáforas, que se alternam, e às vezes como alegorias que podem se referir direta e/ou indiretamente à diáspora africana do passado brasileiro e seu impacto sobre nós. A autora sugere um olhar que discuta questões sociais, culturais e religiosas relacionadas às adversidades que o meio social impõe. Suas narrativas levantam questionamentos e revisitam a necessidade da empatia e de praticar a alteridade, o que faz o leitor se colocar no lugar do outro, de entender o mundo pela perspectiva daquele que narra, de suas personagens e suas tramas. Em *Olhos D'Água*, a autora insere sua voz e ponto de vista autoral no texto sem abandonar o trabalho estético, fugindo do conteúdo sensacionalista de teor “panfletário”.

A poesia de Conceição Evaristo enfatiza a abordagem dos dilemas identitários dos afrodescendentes em busca de afirmação numa sociedade que os exclui e, ao mesmo tempo, camufla o preconceito de cor. A descrição

<sup>1</sup> A palavra lúmpem vem do alemão *Lumpenproletariat*, que significa, literalmente, *proletariado em farrapos*.

da dor, do sofrimento negro e da sua desesperança faz-se de modo incisivo (Duarte e Fialho, 2021, p. 1).

Evaristo tem seu trabalho voltado a protagonistas negras e, como a própria autora comenta, a partir das mulheres negras, as histórias são contadas com um olhar de dentro para fora, então a narradora dá vida às suas personagens para descrever a luta e a vivência delas em meio a uma sociedade que deve aceitar as diferenças, no sentido de descortinar a força e a presença de cada uma delas como indivíduo social e protagonista de sua identidade e a partir disso conceituar novos sujeitos no cenário político e social.

Como dito antes, Evaristo estreou publicamente em 1990, quando seis poemas de sua autoria foram incluídos na publicação do volume 13 de *Cadernos Negros*, periódico que circulava desde 1978 e tinha como princípio propagar a cultura e a produção da escrita afro-brasileira, tanto em prosa quanto em verso. É autora de vários sucessos como: *Ponciá Vicêncio* (2003), romance traduzido para a língua inglesa, francesa e espanhola. *Becos da Memória* (2006), romance traduzido para a língua francesa, “Poemas da recordação e outros movimentos” (2008), poesia que faz parte da série *Cadernos Negros*. E os livros de contos *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011), *Olhos D’Água* (2014), *Histórias de leves enganos e parecenças* (2016), contos e novela e, por último, *Canção para ninar menino grande* (2018), romance.

Essa forma de fazer literatura afro-brasileira desconstrói estereótipos, enfrenta imposições sociais e mostra suas personagens se libertando e, ao mesmo tempo em que se libertam, participam na reconstrução da autoestima das novas gerações. Sendo as mulheres invisibilizadas não só pelas páginas da história oficial, mas também pela literatura, e quando se tornam objetos da segunda, na maioria das vezes, surgem ficcionalizadas a partir de estereótipos vários; para as escritoras negras, cabem vários cuidados. Assenhorando-se “da pena”, objeto representativo do poder falocêntrico branco, as escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de uma autorrepresentação. Surge a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido. A escre(vivência) das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizar, mulher e negra (Evaristo, 2005, p. 205, *grifo da autora*). Assim, a escrita de Evaristo viabiliza a um pertencimento, ou seja, a figura da mulher negra passa a fazer parte e ter importância na sociedade. A partir das

personagens criadas, o leitor se identifica e suas experiências literárias passam a significar no processo de afirmação de sua identidade. A respeito dessa literatura contemporânea, que integra o negro como protagonista de seus anseios e realizações, Bernd destaca:

Não se atrela nem à cor da pele do autor, nem apenas à temática por ele utilizada, mas emerge da própria evidência textual cuja consistência é dada pelo surgimento de um eu enunciativo que se quer negro. Assumir a condição negra e assimilar um discurso em primeira pessoa parece ser o aporte maior trazido por essa literatura, constituindo-se em um de seus marcadores estilísticos mais expressivos (Bernd 1988, p. 22).

Com esse raciocínio, Duarte compara Evaristo a uma das suas próprias personagens, Ponciá, o primeiro romance dela, para relatar sobre as memórias que permeiam as obras de Evaristo, recontando os feitos e efeitos das condições de vivências do povo negro representado em cada história:

Herdeira da memória familiar, Ponciá Vicêncio segue os passos de Conceição Evaristo, também herdeira da forte linhagem memorialística (no sentido amplo da expressão) na literatura afro-brasileira. Como Maria Firmina dos Reis, Lima Barreto, Carolina Maria de Jesus, Conceição traz a narrativa dos despojados da liberdade, mas não da consciência. E a repetição insistente dessa presença desvalida nos incomoda e nos diz de uma aurora ainda à espera do sol... A fala diaspórica desses condenados da terra se articula de forma sincrônica e, dos efeitos às causas, desconhecendo a encarnação do espírito de nacionalidade que marca boa parte da literatura brasileira canônica, a fim de desconstruir sua marcha triunfal, suplementando-a com o prefixo afro (Duarte e Fialho, 2021, p. 4).

Desse ponto de vista, a literatura afro-brasileira não visa apenas os negros, mas busca ampliar esse público para que assim possa haver uma valorização efetiva e uma reconstrução cultural, antes considerado negativo, agora passa a ter um olhar positivo. Além de desconstruir conceitos e estereótipos que rebaixem ou neguem o negro, essa literatura permite explorar elementos que elevam a sua condição e identidade.

As mulheres negras desenhadas por Evaristo tentam se desprender das amarras que as prenderam por anos de subalternidade, e assim a autora dá alvite para que elas se refaçam e construam seus caminhos.

Conceição Evaristo vem trazendo a público, desde o início dos anos 90, uma literatura que transita do poema para o conto e deste para o romance. Sua produção poética é marcada por certa diversidade temática. De início, destaca-se a presença de uma voz feminina que promove a denúncia e a reflexão, exalta a memória – afetiva ou étnica

–, como instrumento capaz de constatar fatos pessoais ou histórico sociais, e canta a religiosidade híbrida brasileira, tudo isto no intuito de inscrever textualmente a realidade social e cultural dos afrodescendentes. Essa voz se faz audível ao abordar os aspectos da vida cotidiana da mulher, com seus dilemas e angústias, diante de uma sociedade marcada pelos valores patriarcais (Duarte e Fialho, 2021, p. 1).

Antes apresentada apenas pelo gênero masculino, o que se perpetuava nesse sistema, segundo Mata (2013), era uma *subjetivação enunciativa*, arraigado aos moldes patriarcais há tempos inserido ao meio, sobre as relações de poder e por *um autorreflexividade*, o que imputa em mudanças no sentido de ver ou perceber a figura da mulher no meio literário, não como estereótipo de sexualidade ou subversividade, entre outros, mas tê-la em suas potencialidades. Entre outras ponderações, semelhanças e diferenças exigem reflexões que motivam o pensamento, voltado à atitude de superação e de avanço histórico dos minorizados socialmente. Então, Mata (2013) reforça:

Em uma *confluência de ginocrítica com o olhar crítico feminista*, pode-se perceber como as próprias mulheres se foram posicionando ao longo dos tempos em relação a questões nacionais e específicas, locais e universais. Porém, note-se que essa mudança tem também a ver com o modo de ler o que as mulheres escrevem, isto é, as estratégias de leitura instrumentalizadas pela categoria do gênero a fim de fazer do ato de leitura uma mediação contra a centralidade de um sujeito flexionado por um único gênero, o masculino (Mata, 2013, p. 152).

O leitor passa, pois, a perceber os valores contidas na obra através da leitura, não nas verdades ou inverdades contidas e apresentadas, mas a partir de uma recriação formulada através da leitura, assim a distinção entre o gênero que está sendo evidenciado funciona como um processo de identificação, por isso faz-se tão valioso que a escrita feminina tenha uma estratégia de leitura no intuito de dar visibilidade a questões que envolvam a metalinguagem sobre a mulher.

Nesse sentido, mulheres negras escritoras trazem questões sociais visíveis diante do olhar feminino, e essa subjetividade com uma visão de dentro para fora é uma forma de inclusão na qual a representatividade, a partir da obra, possa expor acontecimentos que representam muitas mulheres espalhadas pelo mundo que se identificam e passam a se posicionar e se reestruturar diante da decolonialidade.

Nota-se que o preconceito estrutural arraigado nas raízes da sociedade brasileira faz com que a exclusão social seja em dose dupla para as mulheres que

eram desmerecidas por serem negras e por serem mulheres, desse modo a literatura africana e afro-brasileira visa sanar parte desses danos que provocaram o abafamento da cultura do povo negro e principalmente da mulher negra. E para apresentar suas experiências, algumas vividas, outras imaginadas, mescladas de ficção e realidade, Evaristo apresenta suas obras recheadas de reflexões, aprofundadas nas desigualdades raciais brasileiras, seus textos são valiosos retratos da vida cotidiana, ferramentas que apontam para a opressão racial e de gênero, mas também, com seus escritos, ela pretende recompor a cultura e a ancestralidade, deliberadamente apagadas pelas imposições lusitanas.

Com isso, Evaristo se destaca no meio literário pelo fato de trazer assuntos que antes eram renegados e desmerecidos por se tratar de assuntos envolvendo mulheres, que atualmente ganham seus espaços e estão emparelhadas aos homens em relação a competências e direitos. Nesta perspectiva, o destaque é para a mulher negra que se sobressai e alcança seus objetivos de independência e faz sua própria história. A autora justifica essa:

E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertence também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não (Evaristo, 2020, p. 30).

Duarte (2020) ressalta em uma entrevista que a escrita de Evaristo revela um realismo contundente e poético, as agruras e sonhos da maioria de nossa população. A autora se investe do papel de intérprete de seu tempo, de seu povo, enquanto consciência crítica, exatamente desse tempo.

Conceição Evaristo é constantemente considerada uma das vozes de maior relevância para a literatura afro-brasileira. É reconhecida pela contribuição para o pluralismo do cânone literário brasileiro e pela promoção da representação racial e cultural na literatura. A fortuna crítica que a autora demonstra a sua relevância como escritora e intelectual, destacando as qualidades estéticas da sua obra e o seu compromisso com a representação e a justiça social. Tanto é que, por meio da sua escrita e seu envolvimento social, sua influência continua crescendo tanto no Brasil quanto no exterior.

A obra “Escrevivências: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo”, divulgada em 2016, é um exemplo disso, e teve a segunda edição em 2018. Essas edições de sucesso fizeram com que a autora ficasse ainda mais conhecida nas redes sociais e no meio acadêmico. E em 2022, a terceira edição foi lançada devido à consolidação de Conceição Evaristo no panorama literário nacional e internacional. A obra foi aprimorada e recebeu novos artigos, de modo a aumentar sua riqueza e variedade de conteúdos

Sobre essa obra, Constância Lima Duarte (2023) argumenta que contém reflexões sobre o fazer literário de Evaristo e sua inserção no cenário da crítica nacional e estrangeira, assinadas por especialistas de diferentes instituições acadêmicas como Maria Nazareth Soares Fonseca, Stelamaris Coser, Fernanda Rodrigues de Miranda, Mirian Santos e Marcos Antônio Alexandre. Ainda nesse grupo, é apresentada uma reflexão sobre o labor intercultural realizado por Dalva Aguiar Nascimento, tradutora do romance *Ponciá Vicêncio* para o italiano. E ainda, artigos que acrescentam novas perspectivas e possibilidades de leitura por tratarem de questões sempre presentes nos congressos acadêmicos, em especial o conceito de “escrevivência”, assinados por Cristiane Côrtes, Juliana Borges Oliveira de Moraes, Luiz Henrique de Oliveira, Simone Pereira Schmidt, Terezinha Taborda Moreira, Aline Deyques Vieira, Heleine Fernandes de Souza e Marcos Fabrício Lopes da Silva, todos voltados para a pesquisa em profundidade no campo dos estudos literários.

Constância Lima Duarte (2023) destaca que a obra também reúne artigos que evidenciam a coragem da escritora em tratar questões relativamente pouco exploradas na literatura brasileira. Parte dos estudos aí reunidos – Constância Lima Duarte, Natália Fontes, Simone Teodoro Sobrinho e Elisângela Lopes Fialho – discutem apropriações e releituras do trágico, emolduradas pela brutalidade que vitima a mulher. Os demais, de Eduardo de Assis Duarte, Laile Ribeiro de Abreu e Maria Inês de Moraes Marreco, confrontam com muita pertinência o texto evaristiano com os de Rubem Fonseca, Rachel de Queiroz e Paulina Chiziane. Integram esta seção o texto-prefácio de *Olhos D'Água*, assinado por Heloísa Toller; a reflexão de Aline Alves Arruda sobre o erotismo; as leituras perspicazes de Maria do Rosário Alves Pereira, Imaculada Nascimento, Iêdo de Oliveira Paes, Adélcio de Souza Cruz e Assunção de Maria Sousa e Silva sobre personagens emblemáticas da obra de Conceição Evaristo.

Como já dito, Evaristo faz parte das publicações de Cadernos Negros desde 1990, publica também no grupo Quilombhoje de São Paulo, há muitas matérias sobre ela. Falando apenas do portal Literafro, encontramos mais de 60 publicações sobre Conceição Evaristo, e se pesquisarmos no Google ou qualquer outro servidor online nos deparamos com uma gama de artigos, ensaios, resenhas, livros, entrevistas e muitas outras categorias de produções voltados à autora. Na obra “Escrevivência: a escrita de nós – Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo” (2020), que teve como organizadoras e partícipes de capítulos Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes, comporta 15 capítulos, todos abordando obras de Evaristo, a partir de pesquisadores como: Maria Nazareth Soares Fonseca, Denise Carrascosa, Eduardo Duarte, dentre outros. No último capítulo dessa obra, Mota e Lis apresentam um resumo de algumas publicações a respeito da fortuna crítica de Evaristo até por volta de 2020, porém ao acessar o Google Acadêmico, na busca sobre Evaristo, nos deparamos com mais de 17.000 resultados (busca acessada em 23/2/2024).

Segundo Mota e Lis (2020), mesmo que superficialmente, se analisarmos a quantidade de estudos que tratam dos pressupostos conceituais de “Escrevivência”, chegamos à conclusão de que a escrita a respeito dos subalternizados quebra as certezas da retórica normativa. E enfatiza a importância de refletir sobre as experiências coletivas, mesmo quando combinadas com muitas outras experiências que podem ser individuais. Assim:

Apresentar a difusão dos estudos das narrativas de autoria negra feminina como a de Conceição Evaristo, narrativas que colocam os sujeitos afrodiáspóricas como protagonistas e construtores de sua própria história, é um dos motivos para trazer ao público leitor essa variedade de resultados e pesquisas que investigam ou utilizam o termo cunhado pela autora afro-brasileira (Mota e Lis, 2020, p. 269).

Logo, as contribuições de Evaristo exploram não apenas conteúdos sobre afro-brasilidade, mas também, em termos de linguagem e conceitos, inspiram e catalisam uma diversidade de abordagens e perspectivas que enriquece o campo dos estudos literários. Portanto, como ele enfatiza, estar conectada a seu tempo implica ir além das fronteiras geográficas, para captar não só “um difuso sentimento do mundo”, segundo Drummond, mas, sobretudo, realidades outras, no que elas têm de semelhante e de diferente da nossa realidade problemática, que exigem a reflexão e motivam o pensamento voltado para atitudes de superação e de avanço histórico.

## CAPÍTULO 2: PERCURSO METODOLÓGICO

"Tudo muda quando descobrimos que os diferentes, são também iguais"

(Silvio Almeida)

### 2.1 Perspectivas para o letramento literário

Este texto, de cunho qualitativo, com interface na pesquisa de campo, a partir da pesquisa-ação pautada por Thiollent (1986), busca mostrar o funcionamento do letramento literário e racial com base na literatura afro-brasileira, por meio de metodologias como: Estratégias de leitura de Solé (1998), Letramento literário e a sequência básica de Rildo Cosson (2021), e ainda para amostragem dessa pesquisa nos pautamos nos preceitos da Análise de Conteúdo de Bardin (2002), de modo a apresentar as experiências efetivadas em sala de aula.

Ressaltamos que para início de todo esse processo houve uma avaliação do projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética Responsável, e CAAE nº 64532122.5.0000.5166, e número do parecer: 5.893.800, o qual ponderou todo o teor ético, considerando o máximo de benefícios e o mínimo de danos ou riscos e a garantia de que danos previsíveis seriam evitados; ainda foi considerada a relevância social que a pesquisa engloba, no sentido de sua destinação sócio-humanitária. E não havendo restrições para efetivação deste experimento, fomos à prática.

Nesta pesquisa, intencionamos ampliar o diálogo, a troca de ideias, informações e experiências entre professor e aluno dos anos finais do ensino fundamental, em busca de uma aproximação da leitura literária e dos conhecimentos advindos das práticas escolares, qualificando o processo de ensino e aprendizagem. Através dos modelos de pesquisa mencionados, apoiados na obra *Olhos D'Água*, de Conceição Evaristo, separamos cinco contos que serão o alicerce para este estudo. Para compor nosso grupo de estudos, convidamos os alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública. Temos o intuito de realizar esses encontros no contraturno das aulas, para não prejudicar suas horas de aulas, que ocorrerão de forma normalizada.

Os encontros de nosso grupo de estudo serão organizados da seguinte forma: serão oferecidas leituras dos contos, com realização de seis encontros, sendo dois encontros de duas horas por semana, somando 12 horas de curso, que tem como tema: *A aceitação do negro no meio social*. A justificativa para a proposta é óbvia, pois

a discriminação racial é fator vigente, apesar de 300 anos de abolição da escravatura. Assim, através da leituras, buscamos aproximar os educandos dos acontecimentos que são relatados através da ficção e tornam-se aprendizado diante das discriminações vivenciadas pelo povo negro no meio social.

Elaboramos as atividades a serem desenvolvidas usando a sequência básica de Cosson, constituída por quatro etapas, a saber: motivação, introdução, leitura e interpretação. Desta forma, pretendemos trabalhar em um primeiro momento com oficinas de leituras de contos de Conceição Evaristo nos quais a autora expressa, mediante uma escrita poética e realista, agruras e sonhos da maioria da população brasileira de matriz africana. Ela traz em suas narrativas as condições de vivências do povo negro, enquanto consciência crítica desse tempo e deste país, vislumbra não só o nosso momento histórico, mas cria perspectivas além de nossas fronteiras geográficas, para entendermos realidades outras. Busca enfatizar o que há de semelhante e de diferente da nossa realidade problemática que exige reflexões, no intuito de dialogar com demandas sobre respeito, justiça, igualdade, com um certo conhecimento histórico que remeta ao passado para melhorar o presente em função de construir um futuro isento de mazelas e discriminações e, desta forma, preparar, através da literatura, caminhos e percepções em relação ao povo negro, enquanto diferença cultural a ser respeitado, conseqüentemente para a construção de um futuro livre de preconceitos.

Assim, este estudo pretende principalmente a integração do letramento literário e racial, incluindo o ensino da literatura afro-brasileira. Essa abordagem visa contribuir para o fortalecimento da identidade do povo negro no Brasil, permitindo que nossos alunos explorem e reflitam sobre questões relacionadas à africanidade. Além disso, destaca a importância da implementação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, tornando obrigatório o ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" nas escolas, conforme estabelecido pela Lei 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008).

A respeito dessa obrigatoriedade do ensino, suspeitamos que exista uma certa inviabilidade, pois os livros didáticos oferecidos aos alunos comportam conteúdos que destoam do contexto voltado para cultura negra, tampouco se aproximam da realidade da maioria da população brasileira que vive as mazelas da pobreza. Não são diretamente voltados ao aprendizado da literatura africana ou afro-brasileira, são

usados como alegoria para discutir assuntos macro que destoam do aprendizado sobre multiculturalismo.

Entendemos que a literatura afro-brasileira é uma vertente da literatura brasileira, que busca assumir seu pertencimento e criar um comprometimento com questões raciais, que venha a fortalecer essas questões no âmbito cultural, social e histórico. A partir do momento que passamos a entender os acontecimentos, nos tornamos sujeitos críticos e reflexivos e ampliamos a visão de mundo. A partir deste prisma, passamos a encarar os lugares ocupados pelas diversas camadas da sociedade, a fim de que possamos superar o passado histórico de opressão e subalternidade que nos formou, ou seja, a descoberta de novos mundos abre possibilidades e dá continuidade às experiências as quais permitem uma melhor compreensão em relação aos acontecimentos vivenciados. A propósito, Cosson (2021) destaca:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (Cosson, 2021, p. 17).

É salutar que o ensino nas escolas viabilize o exercício da literatura e, principalmente, da literatura brasileira de expressão afro-brasileira, nosso foco de pesquisa, e assim evidenciar essa cultura como constituinte e formadora de nossa sociedade, na qual os negros são considerados sujeitos históricos, e valorizar os pensamentos e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, na cultura (música, culinária, dança) e as religiões de matrizes africanas. Isso, claro, passa pela problematização de raça, gênero que envolve a constituição da identidade negra, ou seja, significa não apenas ler textos que tragam o negro como protagonista, mas de discutir esse lugar, de analisar em que medida esse protagonismo põe em xeque os ditames sociais.

De fato, o preconceito e o racismo são problemas presentes em diferentes âmbitos da sociedade, inclusive nas escolas, seja ele declarado ou velado. O racismo nas escolas pode se manifestar de várias maneiras. Isso pode incluir tratamento diferenciado de alunos com base em sua origem étnica, estereotipagem e preconceitos por parte de educadores, exclusão ou marginalização de estudantes

negros, ou pertencentes a outros grupos raciais minoritários, entre outros comportamentos discriminatórios.

Nesta perspectiva, ofertamos em forma de oficinas um estudo voltado à literatura afro-brasileira, na Escola Estadual Deputado Dormevil Faria. A escolhida para nossa pesquisa é uma escola que, no ano de 2023, tinha aproximadamente 1.200 alunos matriculados, desde o ensino para anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio e EJA. A unidade escolar foi inaugurada em 1978 e fica localizada na Rua Ceará – centro de Pontes e Lacerda. Essa escola atende nos três períodos: matutino, vespertino e noturno. Entre os estudantes, observa-se uma proporção significativa de alunos de origem parda e negra. No entanto, não foi possível obter dados precisos sobre o número total de alunos pertencentes a essas categorias, porque a secretaria não tinha essas informações. Quando apresentamos nosso projeto à Coordenação, fomos recebidos de maneira muito positiva, com a oferta de um espaço adequado, recursos tecnológicos e apoio para envolver os alunos. Assim, decidimos implementar o projeto nesta escola, já envolvida em estudos relacionados ao tema com seus professores. Nossa iniciativa, nesse contexto, tem o potencial de contribuir para os esforços já em andamento.

A colaboração entre escolas, pais, comunidades e organizações também desempenha um papel fundamental na luta contra o preconceito e o racismo nas escolas. É necessário um esforço coletivo para promover a igualdade racial e criar um ambiente educacional que valorize e respeite a diversidade racial e étnica. Então, é no período escolar que intentamos trabalhar sobre discriminação social no intuito de superação do racismo e da desigualdade social, como medida para impulsionar mudanças que realmente sejam efetivas no tratamento ao povo negro na sociedade.

É importante reconhecer e enfrentar o racismo nas escolas para criar um ambiente educacional inclusivo e equitativo para todos os estudantes. Isso pode ser feito por meio de programas educacionais que promovam a diversidade, a inclusão e o respeito mútuo, além de treinamentos para educadores sobre consciência racial, para que eles possam reconhecer seus próprios preconceitos e agir de forma justa e equitativa.

Nosso trabalho com alunos do ensino fundamental, anos finais, propõe aplicação, por leituras e interpretações, em sala de aula, a partir da perspectiva da pesquisa-ação de Thiollent (1986); juntamente a essa teoria, elaboraremos uma sequência didática tomando como base a sequência básica de Rildo Cosson, a fim de

contextualizar o tema: a aceitação do negro no meio social. Do livro *Olhos D'Água*, escolhemos cinco contos, que discutem temas como: a fome, a criminalidade na favela, prostituição, preconceito, gravidez indesejada, bala perdida, assassinatos e discriminação. Seguimos o passo a passo da sequência básica e fizemos, em cada aula inicial, uma socialização com os alunos, por vídeos, poemas, músicas e documentários, na intenção de promover argumentos para que, após a leitura literária, eles pudessem produzir seus relatórios com maior propriedade.

Almejamos com esse trabalho proporcionar aos alunos maior domínio em seus discursos, uma experiência estética, conhecimento e mais visibilidade em relação às condições do negro no meio social. E, a partir de um domínio crítico em relação às mazelas sociais, que os alunos possam conhecer melhor a história dos afrodescendentes brasileiros, e assim entender os processos que vão moldando a identidade desse povo, pois, como se sabe, a literatura promove a humanização, e até pode, cada vez mais, diminuir ou até extinguir o preconceito e a discriminação racial. Para o desenvolvimento desta pesquisa, tomaremos como base a pesquisa qualitativa ou a pesquisa-ação proposta por Thiollent (1986), por meio da aplicação de oficinas, questionários, leituras e contextualizações orais.

Nesse sentido, partimos das metodologias apresentadas, no intuito de êxito neste processo de ensino-aprendizagem. Tendo em vista que essas metodologias priorizam e incluem o leitor como protagonista em relação ao aprendizado, este leitor passa a vislumbrar nossa realidade problemática que exige reflexões no sentido de melhoras em relação ao tratamento e aceitação do negro na sociedade. Assim, diante do asseverado, almejamos ser cidadãos críticos e conhecedores de sua cultura e, a partir disso, empreendermos o fazer social, para aceitar a diferença cultural e diminuir a desigualdade, visando à construção de um futuro livre de preconceitos e discriminações.

Visto desta forma, entendemos também que as metodologias aplicadas em sala de aula dependem muito do conhecimento do professor para colocá-las em prática, de forma a provocar em seus alunos interesse e motivação para que a leitura e o aprendizado fluam com naturalidade. Cada leitor carrega consigo um rico repertório de experiências de leituras, valores, ideias e culturas vivenciadas, todos integrantes do seu contexto. Esses elementos são moldados e enriquecidos à medida que novas leituras são acrescentadas, resultando em um aumento das experiências estéticas e, por conseguinte, da capacidade de percepção e crítica.

Portanto, é crucial compreender que um leitor nunca realizará a mesma leitura de uma obra, mesmo que a releia em momentos distintos. Suas interpretações serão influenciadas pelo contexto e o conhecimento adquirido ao longo do tempo. Esse processo dialógico permeia a descoberta literária, na qual o leitor assume o papel de peça-chave, tornando-se o verdadeiro destinatário da leitura.

Desse modo, *Olhos D'Água* (2016), obra escolhida para se trabalhar nesta tarefa, é uma coletânea cujos contos abordam temas relacionados ao cotidiano e centram-se na vivência de pessoas negras, com ênfase especial nas mulheres. Na obra de Evaristo, a realidade não é amenizada, muito pelo contrário. Ela apresenta, de modo ficcional, sem disfarces ou fantasia, a forma como é a realidade externa e interna dos negros e marginalizados no Brasil. Muitas passagens desta obra aproximam-se das condições de vida de muitas brasileiras negras, minorizadas pelas condições sociais a elas impostas. E, para contrapor essas condições, Evaristo tece em sua narrativa possibilidades para mostrar que, apesar das mazelas vividas, é possível vislumbrar uma mudança de atitude em busca de melhoras, através das lutas contra as dificuldades.

Nesse sentido, é necessário que façamos uma abordagem sobre a literatura afro-brasileira, assunto este abafado nas matrizes de ensino da maioria das escolas do país. Então, através da literatura afro-brasileira, apresentaremos alguns contos de Conceição Evaristo, que fazem com que a literatura se torne o veículo que conduza experiências que instigam o intelecto.

Os contos de Evaristo revisitam questões sociais, que envolvem o leitor, pois abordam o cotidiano popular, a partir de pequenos acontecimentos ou fatos aparentemente sem importância, mas através da construção lírica da autora torna-se algo que desperta o interesse do leitor. Como enfatiza Lajolo:

Em cada conto, o enredo começa como que de repente: constrói-se aos poucos, descolando-se de pequenas nadas, de gestos cotidianos, de sensações imprecisas. "Coisas nenhuma" que nas mãos da escritora e na voz da narradora fazem toda a diferença. E o leitor não larga a leitura, embora às vezes possa alongar o olhar do livro para suas próprias lembranças (Lajolo, 2016, p.2).

Lajolo destaca a habilidade da autora em despertar o interesse do leitor e mostra o poder da escrita criativa. Que contribui na contemplação, bem como na observação de que o leitor pode "alongar o olhar do livro para suas próprias lembranças", sugere que os contos de Evaristo não apenas cativam, mas também

estimulam a reflexão pessoal. Eles convidam o leitor a relacionar as histórias com suas próprias experiências e memórias, tornando a leitura mais significativa. Ela transforma o comum em algo extraordinário e, assim, contribui para a apreciação da literatura como uma forma de arte que enriquece nossas vidas; isso destaca a relevância da literatura como uma ferramenta de reflexão e conscientização social.

## **2.2 Práticas e estratégias metodológicas para formação leitora**

A escolha da metodologia apropriada está intrinsecamente relacionada com a natureza da pesquisa ou do trabalho a ser realizado, com os objetivos que se deseja alcançar e as particularidades do contexto em questão. Desse modo, optamos por adotar a abordagem de sequência básica de Rildo Cosson (2021), que fornece uma sequência estruturada para guiar nosso processo. Essa metodologia envolve a participação ativa do aluno, incorporando suas próprias experiências de leitura. À medida que avançamos no processo de aprendizado, essas experiências se tornam cada vez mais proeminentes, resultando no aprimoramento da capacidade crítica e do repertório literário do estudante.

Essa abordagem enfatiza o papel do professor em criar um ambiente motivador para os alunos, o que, por sua vez, pode impactar positivamente a experiência de leitura e compreensão literária. A sequência básica proposta por Cosson, composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação, visa guiar o professor no processo de ensinar a leitura literária de maneira eficaz.

A motivação, como delineada por Cosson, é passo fundamental nesse processo. Ela envolve preparar os alunos para a leitura, instigando seu interesse e curiosidade pela obra. Uma boa motivação é essencial para o sucesso do encontro entre o leitor e a obra literária. Isso significa que o professor deve criar um ambiente que permita aos alunos interagir de forma criativa com as palavras, estimulando a imaginação e o envolvimento emocional com o texto.

(...) a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo de leitura como um todo. Ao denominar *motivação* a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação (Cosson, 2021, p. 54).

Cosson ressalta que a motivação não se trata apenas de cumprir uma tarefa escolar, mas de despertar o interesse do aluno pela leitura como um processo contínuo em sua vida. Isso é crucial, pois muitos alunos podem ter seu primeiro contato significativo com a literatura na escola, e é responsabilidade do professor criar essa conexão inicial.

A etapa seguinte, a introdução, envolve a apresentação da obra e do autor, de forma cuidadosa e sucinta, para não revelar detalhes que possam prejudicar a experiência leitora do aluno. O objetivo é contextualizar o leitor e gerar expectativas sem revelar demais. Essa etapa também pode incluir a exploração de elementos paratextuais, como a capa, a orelha do livro e o prefácio, que ajudam na identificação e compreensão do texto.

A leitura é o terceiro passo, e Cosson destaca a importância do acompanhamento do professor, especialmente quando se trata de textos longos ou complexos. O professor não deve vigiar, mas sim apoiar os alunos, auxiliando-os em suas dificuldades e incentivando a leitura crítica. As intervenções durante a leitura, como intervalos para discussões e análises, são ferramentas valiosas para promover a compreensão e o envolvimento dos alunos.

A leitura do texto literário, como já observamos antes, é uma experiência única e, como tal, não pode ser vivida vicariamente. Conhecer a história ou saber um final de um romance jamais substitui essa experiência, tanto que continuamos a ler obras cujos “segredos” são amplamente conhecidos. O que nos leva a ler um clássico, por exemplo, é a experiência estética que ele proporciona e não simplesmente a história que conta (Cosson, 2021, p. 63).

O processo de interpretação é a quarta etapa da sequência básica. Aqui, os alunos são desafiados a compreender e atribuir significado ao texto, considerando diferentes perspectivas e refletindo sobre suas implicações. Cosson destaca que a interpretação envolve tanto um momento individual, em que o leitor decifra e internaliza o texto, quanto um momento externo, em que as experiências de leitura são compartilhadas e debatidas em comunidade.

(...) trata-se de um processo afetado pelo que se fez antes e se faz durante a leitura. Em outras palavras, a motivação, a introdução e a leitura, como definimos acima, são elementos de interferência da escola no letramento literário. Do mesmo modo, a história de leitor do aluno, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para 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, 2021, p. 65).

Durante a recepção, o leitor pode aplicar diferentes habilidades de leitura como a inferência, a antecipação, a identificação de elementos literários, entre outras. Cosson ressalta que este momento não pode ser substituído por nenhum mecanismo pedagógico, resumos, resenhas ou qualquer outra intermediação como filmes ou qualquer aparato mediático. É nesse momento que devemos exaltar o texto literário e perceber sua força, em que ponto os mecanismos textuais irão cativar esse leitor para adentrar em suas páginas e decifrar seu conteúdo.

Assim, essa interpretação interna pode ser influenciada por muitos fatores, como experiências pessoais, valores, conhecimento prévio e perspectivas culturais. Por esse motivo, a interpretação pode ser subjetiva e variar de pessoa para pessoa. E os conhecimentos adquiridos afetam diretamente na maneira de como fazemos a interpretação literária, o que se consolida como ato social.

Entretanto, o momento externo acontece quando a interpretação deixa de ser individual e torna-se coletiva. Isso ocorre quando as experiências de leitura são compartilhadas, esse exercício promove possibilidades de visualizar vários modos de ler e ver o mundo, “é a materialização da interpretação como ato de construção de sentido”, assim, através da leitura, podemos conhecer melhor o mundo e as pessoas que estão ao nosso redor. Segundo Cosson:

O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela (Cosson, 2021, p. 65).

Neste momento, o leitor é convidado a refletir sobre a obra lida, a analisar seus elementos estruturais, estilísticos e temáticos, e a buscar compreender as intenções do autor e as implicações do texto na sociedade. É um momento de questionamento e de aprofundamento da leitura no qual o leitor pode aplicar habilidades de interpretação crítica, comparar diferentes obras e gêneros literários, e compreender as diferentes formas de representação do mundo, presentes na literatura.

A reflexão ocorre de forma individual ou em diálogo com outros leitores, e é fundamental para que o leitor possa desenvolver um pensamento crítico e reflexivo

sobre a literatura e a vida. É a partir da interpretação externa que se compartilha os conhecimentos, assim aquela leitura vai sendo repassada e nessa interação de conhecimentos vão se ampliando os sentidos construídos individualmente. Segundo Cosson:

(...) por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto (Cosson, 2021, p. 66).

Para Cosson, a interpretação do texto literário deve levar em consideração ambos os momentos, internos e externos, buscando compreender a obra de forma integral e complexa, a partir de diferentes perspectivas. Dessa forma, a interpretação não se limita apenas aos aspectos formais ou temáticos do texto, mas envolve uma análise crítica e reflexiva da obra e de suas relações com o mundo. E na coletividade a leitura trará sentidos outros, através da troca de interpretações, cria-se um fortalecimento em relação às leituras feitas, assim, o leitor é instigado e potencializado no meio em que está inserido, sua formação leitora é evidenciada, o que o torna ainda mais capaz de compreender e atuar criticamente na sociedade.

O registro da interpretação é a última etapa, na qual os alunos expressam suas formas de entender os assuntos de modo claro e organizado. Essa etapa permite que os alunos apliquem as habilidades adquiridas durante todo o processo e reflitam sobre suas próprias interpretações, corrigindo e aprimorando suas reflexões.

Podemos citar como exemplo algumas formas de registro como o desenho, uma na qual crianças em seus primeiros anos escolares se sentirão mais à vontade para se expressarem. Uma música, a dramatização de uma cena da narrativa, uma resenha, um texto em forma de diário, colagem etc. É importante lembrar que o registro da interpretação pode ser feito de forma escrita, como em um texto ou em fichas de leitura, por exemplo, ou oral, como em uma apresentação ou em uma discussão em grupo. O importante é que o registro reflita a interpretação do aluno de forma clara e consistente, apresentando suas reflexões e argumentos de forma organizada e coesa, desse modo, a produção textual é a forma mais usada, e pretende que o aluno aplique as habilidades e os conhecimentos adquiridos durante as etapas anteriores para produzir um texto próprio.

Assim, a revisão é uma etapa importante da sequência básica, pois é nela que o aluno pode verificar se o texto produzido atende aos objetivos e critérios estabelecidos. É uma fase de avaliação e correção, na qual o aluno pode revisar seu próprio texto ou de um colega, identificando erros, corrigindo-os e aprimorando a escrita.

Para realizar o registro da interpretação, nem sempre é necessário um grande evento como uma feira cultural. O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar (Cosson, 2021, p. 68).

O autor destaca que o registro da interpretação pode ser utilizado como uma ferramenta para aprimorar as habilidades de leitura e escrita, bem como a fim de desenvolver a capacidade crítica e reflexiva dos leitores. Além disso, o registro da interpretação pode ser utilizado como um recurso pedagógico, tanto para os professores como para os alunos, a fim de promover a troca de ideias, o debate e a construção coletiva de conhecimentos a partir da leitura e interpretação de obras literárias.

Então, o professor poderá adequar a metodologia para que o letramento literário cause efeito, pois a grande intenção dessa tarefa é fornecer subsídios para que o aluno perceba que a leitura literária pode contribuir decisivamente em seu crescimento intelectual e crítico e de forma autônoma, que contribuirá no processo de sua formação leitora. Nesse sentido, Cosson destaca:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (Cosson, 2021, p. 120).

A sequência básica de Cosson é uma metodologia que visa promover o letramento literário, desenvolvendo habilidades de leitura crítica e reflexiva nos alunos. Ela enfatiza a importância do papel do professor em criar um ambiente motivador e de apoio para os estudantes, tornando a leitura literária uma experiência enriquecedora e significativa em suas vidas.

É importante destacar que a sequência básica *não é algo intocável*, tudo depende das condições, das necessidades de cada turma, das características dos alunos, da escola, e dos objetivos do professor. A interpretação é uma etapa importante da sequência básica, pois é a partir dela que o aluno constrói o sentido do texto. Cosson ressalta que em qualquer situação de aprendizado não há receita concreta, nem regras infalíveis, o que foi exposto tanto nessa pesquisa como nas teorias de Cosson são experiências vividas e exemplos que obtiveram bons resultados.

### **2.3 Oficinas e métodos**

Para colocar em prática nossas oficinas de letramento literário, adotamos como base principal a sequência básica de Cosson e, da obra *Olhos D'água*, escolhemos cinco contos que serão trabalhados da seguinte forma:

1º encontro. Apresentaremos o contexto de nosso projeto e em seguida o poema “Ferro”, do autor Luiz Silva (Cuti), levantaremos alguns questionamentos na intenção de trazer os alunos ao tema que iremos abordar: A aceitação do negro nomeio social.

#### **Ferro**

Primeiro o ferro marca  
a violência nas costas  
Depois o ferro alisa  
a vergonha nos cabelos  
Na verdade, o que se precisa  
é jogar o ferro fora  
e quebrar todos os elos  
dessa corrente  
de desesperos.

(Luiz Silva (Cuti), Ferro, in *Batuque de Tocaia*, 1982)

No sentido de instigar o conhecimento dos alunos faremos questões, como:

- a) A partir da leitura do poema, o que você percebe em relação aos sentidos da palavra Ferro, nas duas primeiras passagens do termo?
- b) Há no poema um eu lírico que se refere a ideologia do branqueamento. Em qual

das passagens isso acontece? Explique.

c) No sexto verso do poema, que sentido deve ser atribuído a Ferro?

d) Como o poema estabelece uma visão histórica da situação do negro? Explique.

Ao dar continuidade à nossa aula, faremos a leitura dos contos utilizando a estratégia didática de leitura protocolada. A leitura protocolada pode ser uma estratégia didática interessante para a leitura de contos em sala de aula. Essa prática consiste em uma leitura coletiva e compartilhada do texto, em que os alunos são convidados a participar ativamente do processo.

Para utilizar a leitura protocolada no caso de se ler contos, é preciso seguir alguns passos. Primeiro, o professor escolhe um conto que seja adequado à faixa etária e ao nível de leitura dos alunos. Em seguida, os alunos são convidados a lerem o conto individualmente, a fim de se familiarizarem com o texto. Depois da leitura individual, é hora de realizar a leitura protocolada propriamente dita.

O professor começa a ler o conto em voz alta, e os alunos acompanham em silêncio, marcando mentalmente as palavras ou trechos que não compreenderam. A cada parágrafo ou página, o professor interrompe a leitura e questiona os alunos sobre o que entenderam do texto até aquele ponto. É possível fazer perguntas sobre o significado de palavras desconhecidas, o entendimento da trama, a identificação de personagens, entre outras questões. Após as perguntas, o professor retoma a leitura do conto, dando sequência à narrativa.

O processo de interrupção e questionamento pode ser repetido ao longo de todo o conto, a fim de garantir que os alunos estejam acompanhando a história e compreendendo as nuances da trama. A criticidade do aluno deve ser instigada através da leitura e é na escola onde tal exercício é efetivado com maior afinco.

Para tal tarefa, exige-se que um leitor experiente seja o mediador, que faça questionamentos, que leve o aluno a produzir inferências ao texto lido. Como ressalta Coscarelli (1996) a respeito dos processos inferenciais, os quais são a “alma da leitura”, assim, o que torna um leitor proficiente é “(...) saber fazer diversos tipos de inferências que o texto escrito exige”. Portanto, fazer inferências ao texto leva o aluno a produzir suas próprias interpretações e possibilita uma vasta produção de sentidos, o que leva o estudante a interagir com o texto e possibilita leituras outras que não somente a explícita no texto. A respeito dessa metodologia, Coscarelli (1996) explica:

O professor lê uma parte da estória e faz várias perguntas aos alunos para que eles façam previsões sobre o que vai acontecer. Para fazer isso, o aluno tem que ter entendido o que foi lido e fazer projeções a respeito do que pode vir a acontecer. À medida que se avança no texto, mais informações devem ser lembradas e levadas em consideração, o aluno deve, então, fazer previsões e chegar à compatibilidade dessas previsões com o que já é sabido do texto. Essa é uma tarefa interessante porque trabalha com relações causa/consequência (Coscarelli, 1996. p. 8).

A leitura protocolada é uma estratégia didática que pode ajudar os alunos a desenvolverem habilidades de leitura crítica e interpretativa, além de incentivar a participação ativa de toda a turma na discussão do texto. No caso de contos, essa prática pode ser especialmente útil para a compreensão da estrutura narrativa, dos personagens e dos elementos simbólicos presentes na história.

Desse modo, seguindo a estratégia da leitura protocolada, serão lidos os contos. Porém, antes dessa leitura, teremos o acolhimento ao grupo de alunos. A fim de se obter a devida contextualização, também ofereceremos um questionário no início do curso para saber um pouco sobre a identificação de cada aluno e ao final do curso, ou seja, no último encontro, será oferecido outro questionário, para detectarmos possíveis mudanças na experiência literária de cada um. Esses questionários foram aprovados pelo Comitê de Ética da Unemat e, portanto, concordamos com as regras da instituição para darmos prosseguimento à nossa pesquisa. Então, listamos os seguintes questionamentos:

#### 1º QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTAS COM ALUNOS PARTICIPANTES (anterior ao início da pesquisa)

Primeiro nome      Idade

1. Você se considera:

( ) Branco      ( ) Pardo      ( ) Preto      ( ) Indígena

2. Você acredita que há dificuldade em uma pessoa negra se assumir como negra?

( ) Sim      ( ) Não

3. Se respondeu, sim à pergunta anterior, diga os motivos que levam uma pessoa negra a não querer se assumir como tal.

4. Você já leu algum texto em que o personagem principal era negro?

( ) Sim ( ) Não

5. Caso a resposta tenha sido sim à pergunta anterior, qual era a temática do texto? O negro se sobressaiu, ou seja, venceu ao final?

6. Como você percebe a forma como o negro é representado nos textos em que lê? Em especial, os textos de leitura literária (romances, contos, poemas)?

7. Você já leu ou vivenciou/presenciou situações de preconceito?

( ) Sim. ( ) Não

8. Se respondeu sim à pergunta anterior, conte-nos um pouco essa situação:

9. Em sua família, você percebe neles algum tipo de preconceito em relação a cor da pele?

10. Você percebe a diferença social entre negros e brancos? Como?

11. Como você gostaria que os negros fossem representados em textos de leitura literária?

## 2º QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTAS COM ALUNOS PARTICIPANTES

(Posterior às oficinas)

Primeiro nome      Idade

1. Dos contos lidos nas oficinas, com qual você mais se identificou e por quê?

2. Das histórias lidas, tem alguma na qual você mudaria o final? Se sim, por quê?

3. Como você percebe a situação do negro representada nos contos, comparada com a realidade em que vive grande parcela de negros na sociedade?

4. Em alguns contos houve situação de preconceito? Essa situação é similar à vivenciada na sociedade? E você já passou por algo semelhante?

Seguindo as metodologias mencionadas, apresentaremos o modo como iremos abordar os conteúdos dos contos; dessa forma, as aulas serão efetivadas da seguinte maneira:

Conto1: ***“Olhos D’Água”***

Motivação	Apresentaremos a obra “Os retirantes”, de Portinari. A partir dessa obra, instigaremos os alunos a interpretar a obra de forma oral e anotaremos no quadro possíveis palavras ou frases que a representam
Introdução	Falaremos acerca de Conceição Evaristo, suas obras e principais temáticas
Leitura	Leitura protocolada, realizada pela docente, do conto “Olhos D’Água”
Interpretação	Será discutida a temática da fome, por meio da roda de conversa. Assim, os alunos poderão, através de suas falas, apresentar suas concepções em relação às passagens do conto lido. E faremos uma revisão, em relação a cada passo dado no desenrolar da aula. Ao final do encontro, serão registradas todas as passagens do encontro em um caderno de campo que servirá de base para nossa pesquisa

2º encontro: Aprendendo a ler e interpretar conto 2: “**Maria**”

<b>Motivação</b>	Apresentaremos vídeos curto sobre a violência contra a mulher e, em seguida, dados sobre agressão contra a mulher. E como é tratada a mulher negra na sociedade brasileira  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=G6cTUBK4iTY">https://www.youtube.com/watch?v=G6cTUBK4iTY</a>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=0iy1OZltwxc">https://www.youtube.com/watch?v=0iy1OZltwxc</a>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=0xWrOpVQRpA">https://www.youtube.com/watch?v=0xWrOpVQRpA</a>
<b>Introdução</b>	Apresentaremos uma breve análise da temática que embasará o conto, a respeito da dificuldade de

	mulheres negras arranjam um emprego e quais funções estão disponíveis a elas e ainda abordaremos a agressividade em relação à mulher negra
<b>Leitura</b>	Leitura protocolada, realizada pela docente, do conto “Maria”
<b>Interpretação</b>	Serão discutidos, em roda de conversa, temas como a desigualdade social e violência criminal e, ao final, pedirei um relatório pessoal para que cada aluno faça um resumo da aula e suas percepções em relação ao conteúdo apresentado e seu aprendizado. Ao final do encontro, serão registradas todas as passagens do encontro em um caderno de campo que servirá de base para nossa pesquisa.

3º encontro. Ampliando conceitos e o domínio da oralidade.

Conto 3: “**Quantos filhos Natalina teve?**”

<b>Motivação</b>	Será apresentado um documentário sobre a gravidez na adolescência e as consequências que isso pode acarretar  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=bXaPXv06jQs">https://www.youtube.com/watch?v=bXaPXv06jQs</a>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ZlqyGQYO4oA">https://www.youtube.com/watch?v=ZlqyGQYO4oA</a>
<b>Introdução</b>	A partir dos conteúdos do conto lido, faremos uma retomada do assunto do encontro anterior a fim de contextualizar o aprendizado e somar ao conhecimento adquirido e provocar nos alunos seu potencial crítico em relação aos acontecimentos sociais. Abordaremos a gravidez na adolescência
<b>Leitura</b>	Leitura do conto: “Quantos filhos Natalina teve?”

<b>Interpretação</b>	Nessa etapa, espera-se que os alunos sejam mais enfáticos em seus discursos, demonstrando maior proximidade com a leitura oferecida. Discutiremos o tema do conto, a gravidez na adolescência e qual o conhecimento dos alunos em relação ao assunto. Ao final, serão registradas todas as passagens do encontro em um caderno de campo que servirá de base para nossa pesquisa
----------------------	---

4º encontro. Envolvimento e interesse pela leitura

Conto 4: ***“Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”***

<b>Motivação</b>	Faremos abordagens em relação à violência nas favelas e o perigo das balas perdidas e ainda apresentaremos a música “Bala perdida”, de Gabriel O Pensador
<b>Introdução</b>	Será instigada uma conversa a respeito da violência no meio social e quais histórias os alunos sabem sobre bala perdida. E o que eles observaram a respeito da letra da música
<b>Leitura</b>	Leitura protocolada, realizada pela docente, do conto: “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”
<b>Interpretação</b>	Os alunos farão suas contribuições oralmente em relação à leitura proferida e poderão, através de suas falas, apresentar suas concepções em relação às passagens do conto lido. E faremos uma revisão em relação a cada passo dado no desenrolar da aula. Ao final, serão registradas todas as passagens do

	encontro em um caderno de campo que servirá de base para nossa pesquisa
--	---

5º Encontro: Rompendo barreiras através da experiência estética.

Conto 5: “**Ana Davenga**”

<b>Motivação</b>	<p>Faremos uma abordagem sobre fatores socioeconômicos e trataremos sobre o amor e a vida de casais no crime, em seguida exibiremos uma cena da novela Força do querer, da Rede Globo.</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=RQxzSoonwxc">https://www.youtube.com/watch?v=RQxzSoonwxc</a></p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=fOFYz48c0ul">https://www.youtube.com/watch?v=fOFYz48c0ul</a></p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=laxlmNPoKgk">https://www.youtube.com/watch?v=laxlmNPoKgk</a></p>
<b>Introdução</b>	<p>Após a exibição da cena da novela, abriremos um tempo para uma conversa sobre o tema apresentado: mulheres que se envolvem com criminosos. Logo após, ouviremos dos alunos suas histórias ou algum fato conhecido que eles queiram compartilhar.</p>
<b>Leitura</b>	<p>Leitura protocolada, realizada pela docente, do conto: Ana Davenga</p>
<b>Interpretação</b>	<p>Nesta etapa espera-se que os alunos demonstrem desenvolvimento nas capacidades de linguagem e recrie seu repertório, apresentando discursos mais aprofundados a respeito do tema apresentado nas leituras e desse modo, através da comunicação, esses leitores, possivelmente, demonstrarão um rompimento em relação ao senso comum e apresentarão conhecimento por meio da aproximação do texto literário.</p>

	Ao final do encontro, serão registradas todas as passagens do encontro em um caderno de campo que servirá de base para nossa pesquisa.
--	--

No último encontro com os alunos, pretendemos gravar uma atividade lúdica a partir do gênero discursivo, podcast no qual os alunos poderão, de forma dinâmica, apresentar suas experiências estéticas através da leitura.

6º encontro. Fechamento do processo para análise dos dados e elaboração do podcast.

<b>Motivação</b>	Apresentaremos uma gravação de um podcast aos alunos com um tema sobre leitura, para eles perceberem o objetivo desta atividade. Essa última atividade visa exercitar os alunos via comunicação oral e viabilizar consequentemente o aprendizado em relação aos conteúdos apresentados.
<b>Introdução</b>	Apresentaremos o tipo de podcast a ser usado, que será o gênero entrevista, onde os convidados, no caso os alunos, irão debater sobre o assunto do tema: A aceitação do negro no meio social.
<b>Desenvolvimento</b>	Como uma mesa redonda, a partir do questionamento feito pelo mediador, nesse caso o professor, cada aluno terá seu tempo de fala para debater sobre o assunto, com o seguinte questionamento:  Como você vê a aceitação do negro no meio social?  O que você acha que deve ser feito?
<b>Estruturação</b>	O podcast entrevista tem a seguinte estrutura:  1- Abertura: onde será feita uma contextualização daquilo que será apresentado.

	<p>2- Apresentação do tema e dos participantes.</p> <p>3- Produzir uma introdução para o conteúdo.</p> <p>4- Apresentar o conteúdo e as discussões</p>
<b>Material</b>	Um celular e um ambiente com boa acústica para evitar ruídos
<b>Edição</b>	Ao final, caso os alunos tenham habilidades, poderão editar para organizar a gravação, adicionar trilha e efeitos, melhorar o áudio e finalizar o programa para torná-lo mais dinâmico.

Outro método que adotamos para funcionalidade de nossa pesquisa é o modelo de pesquisa-ação, apresentado por Thiollent. Michel Thiollent (1941-2021) foi um importante sociólogo francês naturalizado brasileiro, que fez contribuições significativas para as áreas de pesquisa social, planejamento estratégico e metodologia de pesquisa-ação. O autor define seu método como:

(...) um tipo de pesquisa social com base empírica 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 ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p. 14).

Em seus trabalhos, Thiollent defendeu a pesquisa-ação como uma abordagem que permite aos participantes se engajarem de forma ativa e crítica na análise e solução de problemas sociais, contribuindo para a transformação das realidades locais e para o fortalecimento da participação cidadã. Ele destacou a importância de se estabelecer relações horizontais e democráticas entre os pesquisadores e participantes, e de se buscar a construção coletiva do conhecimento.

Segundo Thiollent, a pesquisa-ação é um processo sistemático e reflexivo que envolve a participação de pesquisadores e participantes no planejamento, execução, análise e avaliação de ações concretas para solucionar um problema social específico. Essa abordagem é baseada na ideia de que o conhecimento é construído a partir da ação e da reflexão crítica sobre a própria ação, o que permite aprimorar as práticas e melhorar as condições sociais.

A pesquisa-ação pode ser aplicada em diversos contextos e campos de atuação, como educação, saúde, meio ambiente, desenvolvimento comunitário, entre outros. Ela envolve a colaboração entre diferentes agentes sociais, como pesquisadores, profissionais, organizações e comunidades locais, e pode contribuir para o fortalecimento da participação cidadã, o desenvolvimento de políticas públicas mais efetivas e a promoção da justiça social.

(...) a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar: suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a "dizer" e a "fazer". Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (Thiollent, 1986, p. 16).

No entanto, é importante ressaltar que a pesquisa-ação também apresenta desafios e limitações, como a dificuldade de conciliar os interesses e perspectivas dos diferentes agentes envolvidos, a necessidade de garantir a participação efetiva dos participantes em todas as etapas do processo e a possibilidade de reproduzir relações de poder e desigualdade. Por isso, é fundamental que os pesquisadores adotem uma postura crítica e reflexiva em relação à sua própria prática e busquem sempre o diálogo e a negociação com os demais agentes envolvidos. Nesse contexto, Fonseca (2002) enfatiza:

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (Fonseca, 2002, p. 34).

Nesta perspectiva, o objeto da pesquisa-ação é uma situação social situada em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto. Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando enquanto elementos de um processo de mudança social. O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. Fonseca destaca:

O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão

sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador (Fonseca, 2002, p. 35).

A pesquisa-ação envolve os sujeitos diretamente interessados na mudança social como participantes ativos na pesquisa, em vez de serem apenas objetos de estudo. Os participantes colaboram na definição do problema, na escolha das estratégias de ação e na interpretação dos resultados. O que reverte em conhecimento e o aumento da criticidade de cada participante. E para que essa pesquisa se incorpore são necessárias algumas etapas, com base na teoria de Thiollent (1986), podemos destacar os ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão.

A pesquisa-ação é organizada em ciclos que alternam fases de planejamento, ação, observação e reflexão. A cada ciclo, os participantes aprendem com as experiências anteriores e fazem ajustes para melhorar a ação futura. Assim, a pesquisa-ação visa transformar a realidade social e solucionar problemas práticos, a partir da aplicação das soluções desenvolvidas pelos participantes. O autor enfatiza ainda que a pesquisa-ação integra a pesquisa e a ação, buscando unir a produção de conhecimento e a prática para gerar mudanças significativas na realidade social.

Assim, o interesse e o desenvolvimento dos participantes na pesquisa os ajudam a desenvolver as buscas, bem como a esclarecer dúvidas e a evoluir no processo, por isso, toda pesquisa pressupõe transformação, caso contrário não haveria motivo para acontecer. Como destaca Thiollent (1986), caso aconteça de uma pesquisa com ação iniciada não apresentar possibilidade de transformação ou mudança, então deve-se se reorganizar o processo e realinhar novas buscas visando desbloquear as investigações. O autor enfatiza:

A pesquisa-ação tem sido concebida principalmente como metodologia de articulação do conhecer e do agir (no sentido de ação social, ação comunicativa, ação pedagógica, ação militante etc.). De modo geral, o agir remete a uma transformação de conteúdo social, valorativamente orientada no contexto da sociedade (Thiollent, 1986, p. 100).

A pesquisa-ação é uma abordagem que busca resolver problemas práticos em um determinado contexto social ou organizacional. Ao mesmo tempo em que a pesquisa-ação busca compreender o contexto em questão, ela também busca intervir nesse contexto através da implementação de ações concretas, que envolvem a participação ativa dos pesquisadores e dos participantes envolvidos no processo,

em colaboração mútua. Os pesquisadores atuam como facilitadores e promovem a participação e engajamento dos participantes no processo de pesquisa e de intervenção.

Assim, a pesquisa-ação pode ser vista como uma metodologia que visa promover a transformação social e a melhoria das condições de vida de grupos ou comunidades, através da articulação entre o conhecimento teórico e a ação prática.

Por conseguinte, Thiollent destaca que a pesquisa-ação pode ser realizada em diferentes campos do conhecimento, envolvendo equipes interdisciplinares que contribuem com diferentes perspectivas e saberes. O que reflete no caráter crítico e reflexivo, pois a pesquisa-ação promove a reflexão crítica sobre a realidade social, buscando compreender as causas dos problemas e as possibilidades de transformação.

No intuito de recolher e organizar todos os elementos que compõem as partes de nossa análise, organizamos a coleta de dados. Nesse sentido, a observação é uma técnica de coleta de dados cuja finalidade é notar, ou seja, visualizar os fatos que estejam ocorrendo para fazer um levantamento de dados e informações. Durante as oficinas, será realizada a observação com registro em caderno de campo, bem como gravação em áudio para reprodução, posteriormente, das falas para análise.

Para tanto, em cada encontro faremos as devidas anotações em um caderno de campo, o qual servirá de base para as nossas análises e ainda para o desenvolvimento da pesquisa, estabelecemos a aplicação de questionário eletrônico, via Google Forms aos alunos, com perguntas que possam identificar o que sabem sobre a produção de literatura afro-brasileira, ao iniciar o trabalho e outro questionário ao final, a fim de compreender o que perceberam no desenrolar do processo. E no fechamento das aulas, faremos a gravação de um podcast e, a partir dessa atividade lúdica, passamos a analisar as conversas gravadas, e assim percebemos o desenvolvimento crítico dos alunos. Afinal, essa metodologia de inserir o meio digital nas atividades de aprendizado tem surtido efeito pela fácil aceitação dos adolescentes que vivenciam tais métodos em seu meio social.

Para analisar, compreender e interpretar os dados coletados, serão utilizadas as práticas de análise de conteúdo, então nos pautamos nas abordagens de Bardin (2002), que nos apresenta esse processo como uma técnica de pesquisa qualitativa utilizada para analisar o conteúdo de dados, como textos, imagens, vídeos ou documentos. Ela envolve a codificação e categorização sistemática do conteúdo para

identificar padrões, temas, tendências ou significados subjacentes. Esse tipo de análise geralmente segue um processo estruturado que inclui a definição dos objetivos da análise, a seleção das unidades de análise (por exemplo, palavras, frases, parágrafos), a codificação do conteúdo em categorias ou temas relevantes, a construção de um sistema de codificação e a interpretação dos resultados obtidos.

Essa abordagem permite que os pesquisadores examinem de forma sistemática e objetiva o conteúdo dos dados coletados, fornecendo percepções sobre a natureza do material estudado. Por se tratar de uma técnica baseada na objetividade, sistematização e raciocínio, segundo Bardin (2002), a expressão análise de conteúdo se dá por:

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2002, p. 47).

Esse modelo de análise representa um conjunto de técnicas, que envolve a pesquisa qualitativa, e nesse processo envolvem-se a ética e o rigor científico. Essa análise da comunicação visa à obtenção de indicadores qualitativos por meio de um procedimento sistemático e objetivo de descrição do conteúdo da informação para que se possa inferir conhecimentos relevantes para a produção. Assim, poderemos apresentar os levantamentos obtidos através de nossa pesquisa e demonstrar que pela leitura e o ensino da literatura afro-brasileira podemos viabilizar o conhecimento e aproximar o leitor dos acontecimentos sociais com maior criticidade, no sentido de amenizar ou até excluir a discriminação à nossa volta.

O nascimento da análise de conteúdo provém da mesma exigência que se manifesta igualmente na linguística. Mas a linguística e a análise de conteúdo ignoram-se mutuamente e continuam a desenvolver-se ainda por muito tempo, tomando caminhos distintos, apesar da proximidade do seu objeto, já que uma e outra trabalham na e pela linguagem (Bardin, 2002, p. 16).

Como cita a autora, sobre a análise de conteúdo e a linguística, apesar de ambas estarem envolvidas no estudo da linguagem, esses estudos seguem abordagens diferentes. A análise de conteúdo tem um foco mais aplicado, voltada à interpretação de dados concretos, enquanto a linguística busca compreender os mecanismos e as estruturas subjacentes à linguagem de forma mais teórica. É importante destacar que essa citação reflete uma visão específica de Bardin e não

representa necessariamente a opinião geral de todos os pesquisadores em análise de conteúdo e linguística. Ambas as áreas têm suas próprias abordagens e metodologias, mas também podem se beneficiar de uma perspectiva interdisciplinar para enriquecer a compreensão da linguagem em diferentes contextos.

Nesse sentido, ao unirmos todas essas metodologias, seguir-se-á nossa análise, com a qual visamos formar um conjunto de atividades a serem realizadas que estarão interligadas e planejadas a um tema, assim uma a uma, essas etapas vão sendo realizadas. Essas etapas envolvem trabalhos com a conceituação do tema, procedimentos, para haver efeito no aprendizado e interpretação, de modo a se concretizar o aprendizado.

Essas metodologias corroboram o processo de aprendizagem através da leitura e têm como fator principal o leitor; mediante procedimentos sequenciais, podemos conhecer a realidade sociocultural dos alunos e a partir disso apresentar leituras que vão ao encontro de suas expectativas, que fazem sentido e despertam nesses leitores a curiosidade, assim, o conhecimento literário contribui para desprender-se do senso comum e elevar a reflexão de forma mais aguçada.

A partir desse processo, os alunos tomam consciência das mudanças, assim encadeados ao conhecimento as identidades vão sendo reconstituídas. É Nesta perspectiva, que Antonio Candido ressalta o caráter humanizador da literatura, que a partir da leitura literária possamos nos conhecer e nos tornar sujeitos de nossa própria história. E assim, definir a própria identidade e construir uma consciência do que significa participar do meio social.

### **CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS RESULTADOS: O LETRAMENTO LITERÁRIO E RACIAL NOS CONTOS DE *OLHOS D'ÁGUA*, DE CONCEIÇÃO EVARISTO**

No intuito de explicitar a apresentação a partir dos dados coletados de nossa pesquisa, iniciaremos uma análise do conteúdo dos materiais coletados nas oficinas ofertadas aos alunos, a fim de demonstrar se nossas hipóteses têm fundamento quando tratamos da leitura literária, poder ou não aproximar o leitor às suas vivências e se a literatura afro-brasileira, por seu teor, transcende o aprendizado e proporciona identificação.

Nesta perspectiva, convidamos alunos do ensino fundamental, anos finais, da escola estadual Deputado Dormevil Faria, escola na qual tive minha primeira experiência educacional, onde cursei meu ensino fundamental. É uma escola localizada no centro da cidade de Pontes e Lacerda, que comporta ensino fundamental, ensino médio e EJA, com aproximadamente 1.400 alunos, somando os três turnos, matutino, vespertino e noturno.

Essa instituição nos recebeu de braços abertos, com interesse no desenvolvimento deste projeto. Assim, somamos um número de 15 alunos do ensino fundamental anos finais para participarem, visando aprendizado e trocas de conhecimentos voltados a leitura e interpretação em rodas de conversa, com leituras de contos que abordam temas como: a fome, a exclusão social, morte, gravidez na adolescência, tráfico de drogas, sendo esses temas abordados na obra *Olhos D'Água*. Assim, através das estratégias de ensino articuladas por Cosson (2021), praticamos a metodologia de sequência básica, pela qual podemos viabilizar o ensino da leitura literária em plena efetivação. Ressaltamos que foi adotada também a metodologia de leitura protocolada de Coscarelli (1996), e de Análise de conteúdo de Bardin (2002), para exercer a prática do letramento com os educandos.

Ao adotarmos também a metodologia de *Sequência Básica* de Cosson, acreditamos que esta abordagem pode ser viável na instrução de letramento literário no contexto do ensino. Ao seguir essa sequência, os alunos não apenas desenvolvem habilidades de leitura e interpretação literária, mas também aprendem a apreciar e compreender a arte literária de maneira mais completa. Assim, essa sequência, composta por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação, forneceu condições de envolvimento e maior participação dos alunos.

Já a leitura protocolada, em que o professor lê o texto em voz alta, com algumas pausas, envolve interação e questionamentos, durante o processo o que atrai os alunos/ouvintes por vários motivos, como desenvolvimento da compreensão, pois durante a leitura o professor irá sanando as possíveis dúvidas ou explicando o significado de alguma palavra desconhecida, ou fazendo perguntas sobre o trecho lido, para estimular a reflexão, levando-os a um maior aprofundamento na compreensão, pois o envolvimento no texto permite criar argumentos para que eles possam desenvolver sua criticidade, e com isso despertar o interesse e o gosto pela leitura e, a partir dessas metodologias, instigar o aluno(a) a praticar, exercitar a leitura logo após essas atividade leitora, para que a fruição de cada educando aconteça

Nesse sentido, buscamos, através da prática literária em sala de aula, a efetiva leitura dos textos, sem caracterização ou simulação de condicionamento, pois a leitura eleva o conhecimento e, nesse exercício subjetivo, o leitor incorpora a leitura às suas vivências e assim vai adquirindo experiência estética e restituindo sua identidade. Como enfatiza Hall:

As sociedades são caracterizadas pela 'diferença'; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes 'posições do sujeito' – isto é, identidades – para os indivíduos (Hall, 2005, p. 17).

Portanto, cada leitor, no transcorrer do processo e da vivência, vão construindo sua experiência literária, e são esses conhecimentos que constituem sua identidade cultural.

Desse modo, “no ambiente escolar, a literatura é lócus de conhecimento e, para funcionar como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração” (Cosson, 2021, p. 26-27). Esse autor ainda destaca que “o letramento literário auxilia na construção simbólica do mundo e do sujeito por meio de palavras. “E grande parte desse aprendizado depende da escola, porém não é somente a escola que participa dessa construção do saber. O autor destaca que são vias duplas:

Um é o percurso que vai do leitor para si, onde ele busca os recursos para transacionar com o texto, a reconstrução do texto a partir das referências de sua própria vida, o leitor consigo mesmo, a viagem do intertexto. Outro percurso é o que leva o leitor para o mundo anunciado no texto, para se apropriar da experiência do outro encenada no texto, o leitor com o mundo, a viagem do contexto. Naturalmente, esse duplo percurso só acontece a partir da leitura efetiva do texto, na transação

entre o leitor e o texto que, como bem defende Rosenblatt (1994; 2005), é que define a leitura literária como experiência estética (Cosson, 2022, p. 10).

Podemos, portanto, dizer que a leitura perpassa os modos de apenas passar os olhos pelas palavras e se torna um processo solidário. A partir das interpretações, a interação com outros leitores e todo o arcabouço de informações que cada leitor apresenta nas discussões em relação ao conteúdo lido, promove conhecimentos e nessa troca de sentidos, nesse ato de compartilhar que envolve o meio social, é que a leitura toma corpo e se concretiza.

É válido ressaltar que para colocar nosso projeto em prática procuramos uma primeira escola de ensino básico, situada em um bairro mais afastado do centro da cidade, mas nessa escola encontramos muita resistência por parte dos alunos, os quais não se disponibilizaram em participar. Mesmo assim, insistimos nessa escola na qual marquei vários encontros almejando o comparecimento deles, porém todas as tentativas foram frustradas. Então, reestruturei meu convite a outra escola, desta vez fui a uma situada no centro da cidade; nesta, os alunos demonstraram mais interesse, porém alguns foram relutantes pelo fato de o projeto acontecer no contra-horário de seus estudos e eles terem de voltar à escola no período vespertino e também pelo fato de que alguns tinham outras tarefas, como ajudar a mãe, ficar com o irmão mais novo, ajudar o pai no trabalho, enfim, alguns não tinham tempo livre, porém entre uma turma e outra houve 15 inscritos, sendo sete meninas e oito meninos.

A partir dessas inscrições, foi criado um grupo no *WhatsApp*, pelo fato de essa ferramenta permitir maior facilidade na comunicação entre as partes e, assim, podemos iniciar nosso projeto. Antes de uma formalização nas apresentações, conversamos por esse aplicativo, por onde enviei o link de um questionário online, no qual os alunos responderam.

### **3.1. Questionamentos e interlocuções: explorando identidades e percepções**

Para apresentar os dados coletados em nossa pesquisa, pautamo-nos na *Análise de conteúdo* de Laurence Bardin (2002), uma abordagem metodológica utilizada em pesquisas para examinar, interpretar e compreender o conteúdo de diferentes tipos de textos, imagens, áudio ou vídeo. Ela foi desenvolvida como forma

de sistematizar a análise de informações presentes em um conjunto de dados, para identificar padrões, tendências e significados.

Portanto, o uso desta ferramenta metodológica nos permitiu explorar os dados coletados de maneira aberta e a sumarizar abundância de informações, categorizando-as em temas ou categorias específicas para obter uma visão mais organizada. Também pode ser usada para validar teorias existentes ou gerar novas hipóteses a partir dos dados coletados, o que pode contribuir para o desenvolvimento de novas teorias ou conceitos. Em síntese, a análise de conteúdo é uma ferramenta valiosa para extrair significados e visualizações de dados qualitativos, permitindo aos pesquisadores compreender melhor as informações coletadas e contribuir para o avanço do conhecimento.

Neste prisma, começamos nossa prática com os alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Deputado Dormevil Faria, e, no intuito de conhecer um pouco esses alunos, oferecemos um questionário via Google Forms, intitulado Questionário Interativo.

Na primeira pergunta, foi questionado: **Como você se considera em relação à raça/etnia?** As opções eram: branco, pardo, preto, indígena, outros. Tivemos a porcentagem de 75% que responderam pardos e 25%, brancos. Já nenhum deles se declarou preto.

Este dado pode refletir vários aspectos socioculturais e históricos do Brasil. A alta porcentagem de pessoas que se identificam como pardas pode estar ligada ao contexto de miscigenação e à complexidade das identidades raciais no país. Muitas vezes, a identificação como pardo é uma forma de reconhecimento da mistura dos povos entre diferentes grupos étnicos e raciais e pode ser preferida em detrimento da identificação como preto devido a diversos fatores, incluindo estigmas sociais e preconceitos históricos associados à negritude.

Partindo dessa premissa, a colonização ainda é a grande responsável pela falta de definição entre os afrodescendentes, as famílias de afrodescendentes muitas vezes buscavam o branqueamento da raça como forma de se fazer pertencer ao meio social.

Assim, desde o início da “libertação” dos escravizados no Brasil, uma grande parcela de povos negros não queria passar por discriminações ou situações preconceituosas, logo, os afrodescendentes foram induzidos a alisar seus cabelos e pintar a pele com pó branco, ou através do casamento branquear seus filhos.

E essa alienação ainda é vigente, pois muitas atitudes preconceituosas em relação à cor da pele das pessoas são assunto na mídia, então talvez essa negação, essa dificuldade em se autodeclarar negro, seja uma defesa inconsciente, diante de uma sociedade estruturalmente preconceituosa. Entendemos que o processo de identificação passa por concepções distintas e, conforme o sujeito constrói conhecimento, sua identidade se formaliza e ganha estrutura, assim, há de se considerar os processos vivenciados por indivíduo, no que tange ao contexto e ao meio no qual cada um está inserido. Nesse sentido, o sujeito sociológico se define por processos interiores e exteriores.

O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura (Hall, 2005, p. 12).

Considerando a forma como o povo brasileiro foi impulsionado, Hall argumenta que projetamos a nós mesmos em identidades culturais e, ao mesmo tempo, internalizamos seus significados e valores, o que faz com que essas identidades se tornem parte de quem somos. Ele utiliza a metáfora da sutura médica para ilustrar como a identidade une o sujeito à estrutura social e cultural. O termo "sutura" é usado na medicina para se referir ao processo de fechar uma ferida ou incisão, unindo os tecidos separados. Nesse contexto, Hall usa tal metáfora para explicar a necessidade que levou o povo negro a ser suturado para fazer parte do processo e aceitar sua identidade, a qual funciona como um elemento que conecta o sujeito à estrutura social e cultural em que está inserido.

E em se tratando do povo negro, essa ferida foi “fechada”, mas não a contento de suas raízes, pois, apesar de esse povo se calar como forma de sobrevivência, contemporaneamente essa situação continua latente, pelo fato de que muitos afrodescendentes ainda renegam suas raízes por não terem consciência de quem verdadeiramente são. Poderíamos dizer que existe uma alienação genealógica do povo brasileiro, pois o povo negro foi apagado da história da construção do Brasil e a aparição da história desse povo como pessoa, sem estereotípias, só aconteceu muito recentemente e continua em processo de construção. Segundo Fanon:

O homem não é apenas possibilidade de recomeço, de negação. Se é verdade que a consciência é atividade transcendental, devemos

saber também que essa transcendência é assolada pelo problema do amor e da compreensão. O homem é um Sim vibrando com as harmonias cósmicas. Desenraizado, disperso, confuso, condenado a ver se dissolverem, uma após as outras, as verdades que elaborou, é obrigado a deixar de projetar no mundo uma antinomia que lhe é inerente. O negro é um homem negro; isto quer dizer que, devido a uma série de aberrações afetivas, ele se estabeleceu no seio de um universo de onde será preciso retirá-lo (Fanon, 2008, p. 26).

Portanto, faltam para grande parcela da população orientações para enxergarem as contradições que o Estado lhes impõe, associados ao racismo e à alienação. Vemos a necessidade de retirar do povo negro essas concepções, como destaca Fanon, o negro precisa se libertar e ter realmente a possibilidade do recomeço. Assim, o letramento racial é uma ferramenta para tirá-lo dessa aculturação à qual foram submetidos.

Nesta perspectiva, verificamos a segunda pergunta feita aos alunos:  **você acredita haver dificuldade em uma pessoa negra se assumir como negra?** Nas respostas, um número de 62,5% de alunos respondeu que não, enquanto 37,5% responderam que sim.

Diante dessas respostas, percebemos a dificuldade de reconhecimento dos alunos, visto que, anteriormente, a maioria deles respondeu pertencer à etnia parda. Isso ressalta a complexidade do assunto e a importância de considerar diversos pontos de vista e experiências individuais. Repito que, talvez por serem jovens, ainda não tenham conhecimento de suas raízes e também pelo fato de, possivelmente, terem pais com pouca educação pedagógica, sem exercitar o hábito da leitura, falta apoio para esse reconhecimento. Assim, ficam sujeitos ao meio social, no qual propagam normas de beleza que valorizam traços associados a pessoas brancas, o que pode influenciar na maneira como as pessoas negras se percebem. Em alguns casos, indivíduos podem internalizar esses padrões e sentir que não se encaixam na sua própria identidade étnica. Ou, ainda, algumas pessoas podem escolher se identificar de maneira mais forte com sua cultura ou etnia de origem, independentemente das categorizações raciais.

Em relação às respostas dos alunos em questão, percebemos uma certa inconsistência, pois para nascer uma pessoa parda deve haver a mistura de etnias, assim entre seus familiares pode haver pessoas negras, e entre os alunos participantes visivelmente percebi pessoas negras, porém nenhum deles se percebe como tal.

Experiências de vida variadas podem moldar como uma pessoa se vê em relação à identidade racial. Alguém que cresceu em um ambiente diverso e inclusivo pode se sentir mais à vontade em se assumir, enquanto alguém que enfrentou discriminação pode ter mais hesitação. Tudo depende do meio no qual estão inseridos e como suas vivências são consideradas ou afetadas.

Notamos uma transitoriedade no que tange em definir uma identidade, até mesmo porque esses alunos ainda não têm conhecimento literário racial suficiente para tal definição, “a identidade torna-se uma celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2005, p. 13).

Portanto, nossa compreensão de quem somos e como nos identificamos é influenciada pelas formas como somos retratados e abordados pelos sistemas culturais ao nosso redor. Fato que retoma a sutura destacada por Hall, porém o que ainda falta aos alunos é conhecimento, saber de suas ancestralidades, conhecer a real história da formação do nosso país, para que assim possam se identificar, valorizar e poder deliberar sem influências sociais.

Essa renúncia a qual o afrodescendente carrega, sem convicção para afirmar ser negro, também foi destacada por Carlos Moore, em relação a Aimé Césaire no prefácio da obra *Discurso sobre o Colonialismo*, de Césaire (1987). No capítulo intitulado “O despertar”, Moore (1987) destaca que Césaire, ao conhecer Senghor, e nascer dali uma amizade, em Paris no ano de 1931, onde foi fazer seus estudos de ensino superior, desperta para suas raízes africanas. Ao partilhar o conhecimento sobre o passado ancestral dos povos africanos, Senghor discursa sobre os valores da rica cultura milenar e seu amor pela África, o que despertou em seu amigo a necessidade de prospecção ontológica; segundo Moore, essa é a única maneira de recuperar o passado negro e promover um encontro com a ancestralidade. Nesse contexto, em um *momento de explosão visionária*, Césaire prevê o futuro, segundo Moore:

Fortalecido desse novo sentido de orgulho, que tomava não somente pelo conhecimento da contribuição ancestral, mas também pela aceitação honrosa da cor e dos traços fenotípicos diferenciais que o identificavam como “negro”, Césaire parte para a ação política contra o colonialismo europeu (Moore *apud* Césaire, 1987, p. 14).

Compartilhar conhecimento sobre a cultura e a história dos povos africanos fortalece e desperta orgulho em seus descendentes, o que promove uma aceitação honrosa no processo de identidade. Como apontado pelo autor, o conhecimento foi transformado em ação, assim o letramento racial se configura em aliado na luta contra o racismo e fortalece um movimento de real libertação. É nesse viés que almejamos proporcionar aos educandos a possibilidade de conhecer, através do letramento racial, a leitura de obras de cunho afrodiáspórico, para que eles possam projetar suas experiências por meio da literatura.

Por conseguinte, observamos as respostas dos alunos para o questionamento: **você já leu algum texto no qual o personagem principal era negro?** As respostas ficaram divididas pela metade: 50% responderam que sim e os outros 50% disseram que não. Vemos que essa é uma porcentagem preocupante, na qual o leitor não se identifica com a leitura e, como já apontamos, esses alunos não se percebem como negros, então o fato de os protagonistas de suas leituras serem brancos se torna algo normal. No entanto, não podemos deixar de abordar possíveis razões para que essa percepção alcançasse um número mais abrangente.

À medida que interagimos com diferentes contextos culturais, como a mídia, a família, os grupos sociais e as instituições, somos expostos a diferentes representações e concepções do que significa ser uma determinada identidade – étnica, de gênero, sexual ou qualquer outra forma de identificação. E a leitura é fator preponderante para que o leitor, com sua experiência e criticidade formalizada, saiba discernir e se projetar no meio. O que determinará esse desvendamento etnoracial são os materiais e o teor de leitura com que esses jovens vão se deparando.

Vários fatores emperram a disseminação da literatura afro-brasileira nas escolas. Podemos citar, por exemplo, o acesso limitado à literatura afro-brasileira pode não estar tão disponível nas bibliotecas, escolas e livrarias. A falta de acesso ou de incentivo à leitura literária inibe o acesso dos alunos aos livros. Outro fator que afeta essa disseminação é o currículo escolar, que muitas vezes privilegia autores clássicos e tradicionais, deixando de lado a diversidade cultural e étnica -a apesar de o tema ter sido promulgado em lei, ainda não é tarefa efetiva em muitas escolas brasileiras.

Temos os aparatos tecnológicos em nossas mãos e deles podemos tirar benefícios, e a leitura através da mídia é uma tarefa que pode ser explorada e aceita pelos jovens, porém necessita de orientações no sentido de despertar vontade para o

uso. Todos esses aspectos podem resultar em uma falta de exposição dos jovens à literatura, e a falta de preparo dos profissionais docentes também é um agravante para que a propagação da leitura literária racial alcance êxito nas salas de aula. De outro lado, a literatura afro-brasileira, que ainda não é muito estimulada nas escolas, aborda questões e vivências específicas da comunidade negra, e se os jovens não se sentirem representados podem não se interessar por essas obras.

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está em nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais imaginamos ser vistos por outros (Hall, 2005, p. 39).

É evidente que a identidade não está preestabelecida, nem é algo de que dispomos desde o início, mas algo que é construído e moldado em relação ao nosso ambiente e às percepções dos outros ao nosso redor. Hall destaca que a identidade não é apenas uma questão individual, mas também é moldada por fatores sociais e culturais. Isso ajuda a explicar por que as identidades podem ser fluidas e mutáveis ao longo do tempo, e porque podem variar dependendo do contexto em que uma pessoa se encontra. Nesse âmbito, é perceptível quando os alunos dão suas contribuições sobre seus conhecimentos e identificação, visto que eles estão em processo de construção identificatória em relação às suas raízes. Além disso, a ideia de que preenchemos nossa falta de inteireza através das formas como imaginamos ser vistos pelos outros – algo comum entre os jovens – ressalta a importância da percepção externa na formação da autoimagem. Isso pode estar relacionado a questões de representação, pertencimento e aceitação social.

Ainda sobre o questionário interativo, aplicado aos alunos, quando foi perguntado: **você percebe a diferença social entre negros e brancos? Como?**, a grande maioria respondeu que sim, e na maioria das respostas falavam sobre as oportunidades de empregos e a diferença salarial. Notamos que os alunos percebem a disparidade social entre brancos e negros, mas precisamos ir além do senso comum, portanto há necessidade de conhecer mais os fatos e os acontecimentos sobre o assunto. Muitas vezes, essa diferença se manifesta de maneiras sutis ou evidentes em diversos aspectos da vida, e alguns deles destacaram que a educação é o caminho para um bom emprego e oportunidades.

Assim, trabalhar a literatura afro-brasileira nas escolas é apenas algumas de muitas maneiras pelas quais as diferenças sociais entre negros e brancos podem ser observadas, discutidas e avaliadas e a partir do conhecimento, aguçar a criticidade

em relação ao mundo e ao meio no qual estamos inseridos. Segundo Bourdieu (2007), “as preferências culturais não são meramente questões de gosto pessoal, mas sim reflexos de estruturas sociais mais amplas”.

À medida que nos identificamos com certos aspectos culturais, tais como nossa nacionalidade, etnia, gênero, classe social, orientação sexual, entre outros, essas identidades se tornam uma parte de quem somos. Ao mesmo tempo, a estrutura social e cultural em que vivemos molda e influencia essas identidades. E a importância dada aos significados e valores atribuídos às identidades culturais passa a se ressignificar no processo de construção destas. Portanto, a identidade não é nada dado, “mas algo que é constantemente negociado e reinterpretado” (Hall, 2005). Essa interação entre o sujeito e a estrutura social e cultural contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares e objetivos que ocupamos no mundo. Portanto conhecer e ter propriedade para saber discernir as subjugações sociais e sair da alienação são maneiras de se desprender das amarras sociais e se colocar como cidadãos independentes.

### **3.2. Vozes e Perspectivas: análise das Interpretações dos alunos sobre alguns contos de Olhos D'Água**

Dentre diversos questionamentos em relação ao ensino e à efetivação da leitura literária na escola, evidenciamos o interesse dos alunos do projeto que apresentamos na Escola Estadual Dormevil Faria, em aprofundar o conhecimento na literatura que aborda aspectos da história e da cultura relacionados à inserção do negro na sociedade. Nesse aspecto, apresentamos um vislumbre da cultura afro-brasileira por meio dos contos presentes na obra *Olhos D'Água*. Com o intuito de ilustrar um panorama dessa literatura e das experiências das personagens criadas por Evaristo, torna-se imperativo enfatizar a relevância da valorização, promoção e inclusão da literatura afro-brasileira nos currículos escolares, nas bibliotecas e nas discussões culturais.

Na tabela a seguir, apresentamos o nível de habilidades de leitura dos alunos envolvidos em nosso projeto. Visando oferecer maior clareza, classificamos essas habilidades em categorias e subcategorias a fim de proporcionar uma visão mais detalhada sobre o grau de proficiência na leitura, alcançado pelos alunos.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>Total %</b>
I - Leitura do texto.	I - Nível de leitura elementar	15	100%
	II - Leitura Inspeccional	2	13,33%
	III - Leitura analítica	0	0%
II-Formação do leitor	I - Leitura por prazer.	0	0%
	II - Leitura para fins didáticos	15	100%

Na categoria I - Leitura de Texto, dividida em subcategoria I - Nível de Leitura Elementar, todos os 15 alunos (100%) se encontram aptos. Isso indica que todos têm habilidades de leitura em um nível elementar, que envolve a compreensão básica de textos. Pelo fato de estar lidando com alunos do 9º ano do ensino fundamental, é de se esperar, mesmo, que eles apresentem conhecimento de leitura.

A leitura elementar refere-se ao nível mais básico dessa habilidade, geralmente associado a uma compreensão superficial e fundamental do texto. Essa modalidade envolve a decodificação das palavras, a associação com imagens mentais simples e a compreensão de ideias elementares presentes no texto. O que demonstra que esses alunos ainda não estão sendo instigados à leitura literária, apresentando uma leitura superficial de decodificação dos códigos linguísticos.

Na Subcategoria II - Leitura Inspeccional, somente dois alunos (13,33%) nela se inserem. Isso pode sugerir que um pequeno grupo de alunos demonstrou habilidades de leitura mais avançadas, capazes de fazer uma leitura rápida e identificar pontos principais. Esse dado foi observado pelo fato de que muitos faltaram aos encontros, assim, foquei a observação naqueles que mais participaram, por isso ficou difícil determinar um número definitivo, porém esses dois alunos observados se destacaram tanto na fala quanto na escrita, por isso, se sobressaíram dos demais.

Na subcategoria III - Leitura Analítica, não há alunos listados (0%). Isso pode indicar que, no momento da análise, nenhum dos alunos atingiu o nível de habilidade de leitura analítica, que envolve uma análise mais profunda e crítica do conteúdo. Esse dado foi observado pelo fato de que no momento quando foram solicitados para que dessem suas contribuições sobre o texto lido, eles falavam muito pouco sobre o assunto, muitas vezes apenas repetiam a história lida e não demonstravam domínio interpretativo em relação aos conteúdos motivadores oferecidos no início da aula, ligando-os com a leitura do texto literário.

Na categoria II, intitulada “Formação do Leitor”, especificamente na subcategoria I, que aborda a “Leitura por Prazer”, notamos que essa perspectiva não é considerada uma opção de relevância significativa na vida educacional deles. Isso sugere que existe uma inclinação mais voltada para a abordagem utilitária em relação à leitura entre os alunos analisados.

É evidente que esses estudantes enfrentam desafios na construção de suas habilidades de leitura, uma vez que o ato de ler por prazer não é algo que está sendo incentivado em seu processo educacional. Idealmente, a apreciação pela leitura deveria se desenvolver de forma natural e espontânea, mas observamos que esses alunos não demonstram uma inclinação natural para a prática.

É notório que a ênfase primordial na categoria II recai sobre a “Leitura para fins didáticos”, demonstrando uma preferência acentuada por essa modalidade. Surpreendentemente, essa categoria representa 100% das preferências, indicando que a leitura é predominantemente vista como uma ferramenta para fins educacionais e de aprendizado. Isso pode ser atribuído a uma mentalidade na qual a leitura é percebida como um meio exclusivo de adquirir conhecimento específico, preparar-se para exames ou aprimorar o desempenho acadêmico. Entretanto, é importante ressaltar que essa abordagem restritiva pode limitar a experiência de ler, uma vez que quando se faz isso de forma estritamente didática pode ser encarada como uma tarefa obrigatória em vez de uma atividade prazerosa.

É preciso considerar estratégias que equilibrem a utilidade educacional de ler com o potencial enriquecedor e gratificante que a leitura por prazer pode proporcionar na formação. Por outro lado, a categoria “Leitura por prazer” não recebeu nenhuma preferência, o que pode indicar falta de reconhecimento da importância dela como fonte de entretenimento, relaxamento e enriquecimento pessoal. A leitura por prazer é uma oportunidade para explorar diferentes gêneros, expandir horizontes e estimular

a criatividade. Sua falta interfere no aprendizado, fato detectado no decorrer desta análise. A ausência dessa modalidade de leitura pode refletir uma visão estreita, em que seu valor é medido apenas por sua utilidade direta em contextos educacionais.

Possivelmente, por não serem instigados, ou talvez por não usar nenhuma metodologia que envolva os alunos para despertar o interesse pela leitura por prazer, e conviver em contexto familiar de não leitores, tais alunos não cultivam o hábito, fato que demonstraram em suas interpretações: um conhecimento muito superficial em relação ao meio social. Assim, a preocupação do ensino fica presa aos ensinamentos didático-pedagógicos, que oferece conhecimento específico para as habilidades cobradas na matriz curricular e deixa de lado o ensino e incentivo à leitura por prazer, que pode cultivar o amor pela aprendizagem, melhorar as habilidades de comunicação, ampliar o vocabulário e permitir uma compreensão mais profunda das emoções e das complexidades humanas.

Portanto, a análise dessas categorias ressalta a importância de reconhecer tanto a leitura para fins didáticos quanto aquela feita por prazer como componentes valiosos e complementares na formação do leitor.

Na análise da Categoria III - Leitura engajada, revela-se uma divisão igualitária entre as duas subcategorias: na categoria número I - capacidade de compreensão de aspectos sociais e na categoria de número II - capacidade de compreensão do texto em relação a outras áreas. Ambas as categorias têm um percentual de preferência de 13,33%, indicando uma distribuição equitativa nas escolhas, porém também demonstra um número muito reduzido de alunos nelas inseridos.

A categoria “Capacidade de compreensão de aspectos sociais” refere-se à habilidade de interpretar e analisar os elementos sociais presentes nos textos. Isso pode incluir a identificação de questões de gênero, raça, classe social, política, economia e outras dimensões sociais que os textos abordam ou refletem. Nessa categoria, os alunos demonstraram capacidade de contextualizar e refletir sobre as implicações sociais das narrativas, indicando interesse em leituras que promovam a compreensão crítica do mundo ao redor.

A categoria “Capacidade de compreensão do texto com outras áreas” destaca a importância de conectar a leitura com diferentes campos de conhecimento. Isso implica em compreender como o texto literário pode se relacionar com outras áreas

em estudo. Porém, ressaltamos que apenas dois alunos demonstraram tal capacidade. Esses alunos apresentaram uma abordagem mais aprofundada em suas interpretações orais que vai além da análise textual isolada, ao explorarem conexões com o mundo ao redor, tanto em termos sociais quanto interdisciplinares. Isso indica um desejo de não apenas apreciar a literatura em sua própria esfera, mas também de usá-la como uma lente para entender melhor a sociedade. Nesta perspectiva, podemos sugerir que esses leitores buscam uma experiência de leitura engajada que vai além da superfície do texto, que promove uma compreensão mais profunda e interconectada de temas sociais e intelectuais.

A análise detalhada dessas categorias ofereceu uma visão reveladora do que é oferecido e trabalhado na escola em relação à leitura pedagógica e à leitura literária, com mostras na condução do ensino. As subcategorias examinadas destacam claramente as direções nas quais os alunos estão depositando seu tempo de aprendizado.

Como vemos na primeira categoria, “Leitura do texto”, foi evidente que os leitores estão predominantemente envolvidos em um nível de ação elementar. Embora haja uma pequena porcentagem de leitura inspeccional, a leitura analítica não foi apontada como abordagem preferida. Isso sugere que muitos leitores tendem a uma compreensão básica do texto, mas talvez ainda não tiveram oportunidades de aprofundar sua análise e interpretação.

Desse modo, o ensino de leitura literária, não acontece e o texto literário é mais valorizado como fonte de autoridade para o uso correto da língua escrita. Textos literários são utilizados principalmente como recursos para exercícios de composição, memorização e ilustração para os alunos, mas na realidade, isso é apenas uma representação superficial do que costumava ser o ensino da escrita através da literatura no passado.

Desprovidos de autonomia e contexto, os textos literários são agora fragmentos de obras consideradas canônicas em termos linguísticos e morais, referências retiradas de um passado que quanto mais distante mais autorizado para o uso correto da língua escrita, fontes para exercícios de composição, memorização e ilustração do aluno. Dessa maneira, a posição aparentemente privilegiada que os textos literários ocupam no ensino de língua materna é apenas um simulacro do que no passado distante foi o ensino da escrita por meio da literatura, quando o uso pedagógico supunha manuseio constante e conhecimento íntimo das obras modelares (Cosson, 2021, p. 77).

Possivelmente, estamos diante de um tipo de ensino que aborda a literatura em seu contexto, ao invés de focar na própria experiência literária. Essa abordagem faz com que a literatura deixe de ser associada ao aprendizado da escrita e seja explorada no âmbito do estudo histórico. E o resultado desses métodos adotados pelas escolas brasileiras repercute no desenvolvimento crítico dos alunos, que não se sobressaem e não demonstram conhecimento literário.

No que diz respeito à “Formação do leitor”, a escolha esmagadora pela leitura para fins didáticos indica uma mentalidade voltada para a aprendizagem e aquisição de conhecimento específico, pelo fato de que precisam fazer essa atividade para alcançar êxito nas avaliações. A ausência da leitura por prazer como uma subcategoria preferida pode indicar que o ensino pode estar descuidando das normas abordadas pela BNCC, a qual enfatiza a leitura literária como uma dimensão prazerosa da literatura em prol de objetivos educacionais, pois a BNCC prioriza nas dez competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-cultural como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018, p. 89).

Notamos que o fragmento da BNCC destaca a importância da literatura e das artes na educação, bem como seu potencial transformador e estético. No entanto, poderia ser mais abrangente ao considerar outros aspectos da literatura, como seu papel na crítica social e no desenvolvimento da identidade, e também oferecer orientações práticas para sua implementação nas escolas, pois, como percebemos, os profissionais da educação se deparam com muitos empecilhos que dificultam a efetivação da leitura literária em sala de aula, como, por exemplo, ter que obedecer à matriz curricular e todas as tarefas já preestabelecidas para o aluno alcançar boa nota ao final das avaliações. Desse modo, o ensino com a leitura literária fica a desejar. Muito tem se falado sobre o ensino da leitura e o letramento literário, os parâmetros que regem a educação trazem em seu bojo deveres a serem cumpridos, porém os subsídios que chegam até a sala de aula se limitam ao livro didático e à cobrança para que o aluno alcance uma boa nota no Ideb, por exemplo. Não podemos generalizar e achar que em todas as escolas isso acontece, mas é o que acontece na grande maioria. E em se tratando de letramento racial, nessa categoria de ensino literário,

nenhuma escola pública de Pontes e Lacerda trabalha com tal assunto; ouvimos algumas informações sobre um ou outro projeto na área de relações étnico-raciais, mas quanto a algum trabalho com a literatura de cunho afro nenhum aluno apontou conhecimento.

Na categoria “Leitura engajada” foi apresentada uma distribuição equilibrada entre as subcategorias de compreensão de aspectos sociais e compreensão interdisciplinar. Isso sugere que somente os dois alunos apontados estão cientes da importância de conectar o texto literário com contextos sociais e outras áreas de conhecimento, demonstrando uma abordagem abrangente em sua apreciação da literatura. Não que os demais alunos não tenham vontade de participar e desenvolver o gosto pela leitura, mas porque esse hábito não faz parte de seu cotidiano, assim essa falta não faz diferença para eles, ou, pelo menos, eles não sentem essa falta, mesmo porque são jovens para ter essa percepção sozinhos, então a escola (os seus professores) precisaria detectar essa falha e tentar corrigi-la. E quanto ao fato de apenas dois alunos se sobressaírem nessa categoria, poderíamos supor que eles tiveram uma melhor condição na alfabetização pedagógica ou têm exemplo familiar que cultive o exercício literário.

A análise geral dessas categorias destaca a necessidade de equilíbrio entre diferentes abordagens. Embora a leitura para fins didáticos e a compreensão de aspectos sociais sejam valiosas, é fundamental também reservar espaço para a leitura por prazer e a exploração interdisciplinar. Essa variedade de abordagens pode enriquecer a experiência de leitura, promover um entendimento mais profundo e tornar a literatura uma ferramenta versátil para o aprendizado, a reflexão e o enriquecimento pessoal. Em relação ao ensino da literatura, Aguiar e Bordini destacam:

A educação do leitor de literatura não pode ser, em vista da polissemia que é própria do discurso literário, impositiva e meramente formal. Como os sentidos literários são múltiplos, o ensino não pode destacar um conjunto deles como meta a ser alcançada pelos alunos. Por outro lado, informar esses de técnicas ou períodos literários não resultará em alargamentos dos limites culturais que orientam as práticas significativas deles, senão num estágio bem mais adiantado de sua formação. Antes de formalizar o estudo dos textos por essas vias, é preciso vivenciar muitas obras para preencherem os esquemas conceituais (Aguiar e Bordini, 1988, p. 17).

Nesse contexto, a complexidade intrínseca da educação do leitor de literatura não deve ser impositiva ou restrita a um formato estritamente formal, a ideia de que

os sentidos literários são múltiplos reforça a noção de que a interpretação de uma obra literária é altamente subjetiva e influenciada por experiências, perspectivas e contextos individuais dos leitores. Portanto, tentar impor uma interpretação única ou limitar a compreensão de uma obra a uma única perspectiva é restringir a riqueza que a literatura pode oferecer.

As autoras enfatizam a importância de uma abordagem educativa flexível e sensível à diversidade de interpretações literárias. A educação do leitor de literatura deve incentivar a exploração, a análise crítica e a apreciação pessoal, em vez de impor interpretações rígidas. Isso permite que os leitores desenvolvam uma relação mais profunda e significativa com as obras literárias, ao mesmo tempo em que ampliam seus horizontes culturais e estéticos ao longo do tempo. E se preocupar em apenas em oferecer trechos de textos para fins pedagógicos, como é oferecido pelo livro didático, acaba cerceando o aprendizado e focando em um objetivo técnico que é a nota no final do bimestre e não na fruição de ideias e sentimentos que se adquirem através da leitura literária na íntegra.

Nesta perspectiva, após a apresentação do grau de leitura dos alunos, passamos a apresentar as contribuições dada por eles em relação aos contos oferecidos. Assim, a escolha de *Olhos D'Água*, deve-se pelo fato de ser conhecida por abordar temas como desigualdade social, racismo e experiências da população negra, especialmente na promoção da voz e da experiência das mulheres negras no Brasil. Seus textos exploram as complexidades das relações familiares, a resiliência diante das adversidades e as dinâmicas das comunidades marginalizadas. A oferta de leitura de alguns contos dessa obra sugere uma aproximação das vivências do povo negro no Brasil e reforça que através da leitura podemos instigar os alunos ao exercício do fazer literário, pois a literatura é uma forma de comunicação artística que busca envolver, cativar e influenciar aqueles que leem, promovendo reconhecimento e criticidade em relação ao meio social. Destacamos que, em todos os encontros para a efetivação deste projeto, seguimos a metodologia de sequência básica, com ênfase nos preceitos de Cosson.

Ressaltamos que a partir desse trecho de nossa pesquisa passaremos a descrever alguns fragmentos apresentados pelos alunos participantes deste projeto, como parte da condição de envolvimento deles. Assim, criamos nomes fictícios para denominar cada participante. Visto que tivemos pouca participação efetiva desses

alunos em todos os encontros, escolhemos os três que participaram ativamente e nomeamo-los: aluna Laura, aluna Lucia e aluno José.

No primeiro encontro, como motivação e para iniciar nossa conversa, apresentei por slides um pouco da vida e obras da autora, e uma contextualização sobre a literatura afro-brasileira, enquanto conversava com os alunos. Ficaram todos interessados, pois não conheciam Conceição Evaristo, nem tinham conhecimento dessa literatura. Como motivação, fiz a leitura do poema “Ferro”, de Luiz Silva (Cuti, 1982). Logo após essa leitura, instiguei os alunos com algumas questões, como:

a) O que você percebe em relação aos sentidos da palavra Ferro, nas duas primeiras passagens do termo?

b) Há no poema um eu lírico que se refere à ideologia do branqueamento. Em qual das passagens isso acontece?

c) No sexto verso do poema, que sentido deve ser atribuído à palavra Ferro?

d) Como o poema estabelece uma visão histórica da situação do negro?

A partir desses questionamentos, os alunos deram algumas contribuições oralmente, a maioria deles argumentaram sobre a palavra ferro, que “em um verso mostra o ferro que marca a pele e no outro verso o ferro que alisa os cabelos”. Conseguiram, pois, visualizar essas diferenças, mas não apontaram para um efeito mais aprofundado. E, ainda, alguns não tinham conhecimento sobre a política do branqueamento ocorrida no Brasil, porém, quando instigados, alguns conseguiram estabelecer um percurso histórico em relação ao povo negro. Mas, na maioria das respostas, somente se remetem ao período da escravidão.

Isso se mostrou perceptível quando Laura disse: “eu acho que o poema fala da escravidão e do sofrimento dos negros daquela época”. Nenhum aluno conseguiu fazer a correspondência entre o passado e o presente ou relacionar a algo ocorrido no nosso meio social atual. É notório na resposta dessa aluna que ainda na atualidade as pessoas não são conscientizadas das barbáries da escravidão e a veem como algo normal. Parte dessa falha no conhecimento é da escola. Como destaca Cavalleiro, em sua obra do *Silêncio do lar ao Silêncio escolar* (2012), há nas escolas públicas de ensino fundamental um ritual pedagógico que exclui os conteúdos voltados ao povo negro e impõe um ideal europeu, fato já discutido em nossa pesquisa. A fim de reforçar essa ideia, a autora destaca:

O silêncio dos professores perante as situações de discriminação impostas pelos livros didáticos escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade (Cavalleiro, 2012, p. 32-33).

Como sabemos, grande parte das crianças que chega à escola pública tem seu primeiro contato com a leitura ali mesmo no espaço escolar, porém o ensino da leitura literária deixa a desejar, e o fato do professor ignorar esse tema sobre a história e a cultura do povo negro e não trabalhar o assunto em sala de aula também é um tipo discriminação, pois o aluno continua alienado, como os próprios alunos que participaram do nosso projeto não tiveram nenhum contato com a literatura afro-brasileira e não tinham conhecimento de sua existência. Então, não podemos afirmar que os alunos não têm interesse pela leitura, visto que não foi oferecida tal opção.

Assim, a falta de maior aprofundamento na resposta da aluna Laura em relação ao poema “Ferro”, de Cuti, reflete uma carência de interpretação que pode ser melhorada no exercício do ensino da leitura, bem como, por conta desse silenciamento social em relação à história, aos valores e à cultura do povo negro, tal falha diminui a possibilidade em relação ao conhecimento popular, e interfere na condição de interpretação empírica e recai sobre o índice de leitura analítica, que, como vimos, os alunos ainda não estão nesta categoria. O que demonstra a necessidade de reestruturação:

Seria necessário reconhecer no sistema de ensino a autonomia que ele reivindica e consegue manter face às exigências externas, a fim de compreender as características de funcionamento que ele retém de sua função própria; todavia, a levar-se literalmente suas declarações de independência, resultaria expor-se a não perceber as funções externas e em particular as funções sociais que preenchem sempre por acréscimo a seleção e a hierarquização escolares, mesmo quando elas parecem obedecer exclusivamente à lógica, e mesmo à patologia próprias do sistema de ensino (Bourdieu; Passeron, 1975, p. 162).

Os autores ressaltam a importância de reconhecer a autonomia reivindicada pelo sistema de ensino em relação às pressões externas. Compreender como o sistema de ensino funciona em sua essência é essencial, mas também é necessário não levar ao extremo a ideia de independência, pois isso poderia resultar em ignorar as influências externas e as funções sociais que afetam a seleção e hierarquização

das escolas. Mesmo quando aparentemente obedecem apenas à lógica interna, essas funções sociais estão presentes, às vezes ligadas até a aspectos patológicos do sistema educacional. Isso destaca a complexidade das interações entre autonomia, influências externas e dinâmicas sociais no contexto educacional. Sabemos da necessidade que os alunos têm em relação a melhoras no aprendizado, pesquisas são feitas, porém, a grande maioria não coloca em prática suas descobertas, então de nada adianta ficar levantando dados e não melhorar essas projeções.

Após nossa conversa sobre o poema, apresentei, por meio de slides, a imagem da obra “Os Retirantes”, de Candido Portinari. A leitura que os alunos fizeram dessa obra foi bem superficial, apenas destacaram serem figuras que demonstrava estar com muita fome. Outra aluna destacou o ambiente o qual a obra retratava, um lugar de seca que lembrava o Nordeste. Neste aspecto, entendemos que:

(...) o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário. Nesta perspectiva, é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno (Cosson, 2021, p. 47).

Notamos que trazer para sala de aula contextos que envolvam a arte em várias conjunturas é uma abordagem essencial para o ensino da literatura, pois instiga com maior abrangência a experiência do literário que deve ser o foco central. Isso vai além da simples leitura das obras, enfatizando a importância das respostas que os estudantes constroem a partir delas. Uma abordagem que sugere que o ensino da literatura não deve se limitar a apresentar as histórias, mas também deve incorporar o processo de conhecer e desenvolver habilidades artísticas permite maior aprofundamento, para que os alunos gradativamente se tornem letrados.

Vimos que na leitura do conto “Olhos D’Água” os alunos prestaram atenção total ao desenrolar da trama. Como no trecho:

Sendo a primeira de sete filhos, desde cedo busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe, aprendi a conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer, em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias (Evaristo, 2016, p. 16).

Evaristo criou o termo *escrevivência*, que se manifesta na expressão literária a partir de acontecimentos habituais, experienciados ou observados, e também das

memórias de fatos narrados no decorrer de sua trajetória pessoal. Desse modo, durante a leitura protocolada, os alunos iam acrescentando comentários sobre suas experiências de vida: alguns falavam da mãe, outros, das avós, outros, das tias. Como salientou Lucia:

Quando eu era pequena e saía de casa com minha mãe, só dela me olhar eu já sabia que eu não podia fazer tal coisa. E também ajudei a cuidar dos meus irmãos...

E o aluno José comentou:

E eu, que cresci com meus avós, sempre sentia quando ela estava feliz ou triste...

Nesse momento percebemos a leitura fazendo efeito em relação às vivências dos alunos, como enfatiza Zilberman (2008):

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação, mas decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial (Zilberman, 2008, p. 23).

Desse modo, vemos que a leitura literária engloba tanto a imaginação quanto o intelecto, tornando-se uma experiência completa. É possível perceber que esse exercício não anula a subjetividade e a história do leitor, mas complementa e expande seu conhecimento e compreensão de mundo.

Dessa forma, após a leitura protocolada do conto *Olhos D'Água*, os alunos deram suas contribuições, porém a maioria somente descreveu a história e não fez maiores aprofundamentos, então, quando questionando qual a semelhança do conto com a obra "Os Retirantes", apresentada no início da aula, eles disseram que ambos falavam da fome, e ao pedir no final da aula um relatório descrevendo suas interpretações sobre as leituras apresentadas na aula, apenas fizeram um resumo da história narrada.

Observamos as construções interpretativas dos alunos, e, para identificá-los em suas acepções, adotamos nomes fictícios, como já dito anteriormente, no intuito de preservar a identidade de cada um. Desse modo os trataremos como Laura, Lucia

e José. A seguir destacamos alguns fragmentos dos relatórios a partir da leitura do conto *Olhos D'Água*:

Laura - (...) as memórias de uma filha que recorda sua história com a mãe, mas que não consegue lembrar como era a cor dos olhos dela.  
Lucia - (...) uma mãe lavadeira muito pobre e com 7 filhas, elas moravam em um barraco e passavam fome, a mãe distraía as filhas, costumavam brincar e observar as nuvens, mas estava sempre com lágrimas nos olhos (...)  
José - (...) a menina não se recordava da cor dos olhos da mãe porque o choro dela era diário, a fome que passava era muito triste (...)

Notamos nos fragmentos que os alunos apenas descreveram a história lida, porém nos dois últimos, Lucia e José conseguem inferir sentido em relação à palavra fome; eles percebem, através da leitura, que todo aquele tormento que a mãe sofria se baseava nas dificuldades da vida que viviam e na fome que suas filhas passavam.

Ao voltarmos à obra, percebemos que a autora não fica apenas relatando sofrimentos, ela envolve o leitor em um contexto de ancestralidade e identidade afro-brasileira, de forma serena, acalenta a dura realidade, e ainda mostra momentos de alegria de suas personagens. Aliás, isso é narrado as brincadeiras da mãe com as filhas para distrair a fome:

*Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupas alheias e se tornava uma grande boneca negra para as filhas (...)* (Evaristo, 2016, p. 16).

Assim é relatado o carinho entre mãe e filhas que brincavam e davam gargalhadas, apesar da situação de fome que viviam. Outro trecho no qual a mãe brincava de *faz de conta* com as filhas, imaginando que as nuvens fossem animais ou algodão doce:

A mãe, então, espichava o braço, que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada uma de nós. Tudo tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também (Evaristo, 2016, p. 17).

Evaristo deixa transparecer a ingenuidade da criança que habita em cada leitor e rememora tais brincadeiras, familiarizando o leitor com a narrativa, porém, chama atenção a todo momento perguntando a cor dos olhos da mãe, e por ser essa a questão latente no conto, talvez por isso o que mais marca as respostas dos alunos é o sofrimento e as lágrimas decorrentes dessa mãe por não ter recursos para saciar a fome de suas filhas. Aliás, isso podemos verificar nesse trecho, já no final do conto,

que narra a volta da personagem que não lembrava da cor dos olhos da mãe, e ao final elas se reencontram:

Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face. E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum. Abracei a mãe, encostei meu rosto no dela e pedi proteção. Senti as lágrimas delas se misturarem às minhas (Evaristo, 2016, p. 18-19).

Vemos, pois, que, apesar do sofrimento da mãe na luta e resistência para criar suas filhas, o sentimento de amor era algo maior, o que tirava a condição de desespero daquela família, e então essa personagem adulta retrata suas lembranças para reavivar afetos familiares e tem na mãe seu porto seguro, que mais tarde vê sua filha encarar a mesma busca. E nesse contexto ressalta sua crença, pois as religiões de matrizes africanas também sofrem com os preconceitos, a intolerância e não são vistas como religião e por assim dizer, a cultura desse povo é menosprezada.

Percebemos uma deficiência no ensino de leitura literária nesses alunos, pelo fato de eles apenas descreverem a história lida e não conseguirem fazer associação com nenhum dos conteúdos debatidos na motivação apresentada no início da aula. Esse fato foi visível também quando, oralmente, foi perguntado quantos deles haviam lido pelo menos um livro de literatura e apenas dois responderam haver lido; os demais disseram que nunca haviam lido um livro inteiro. Também foi perguntado se na escola algum professor pediu que lessem alguma obra literária, e a resposta foi que nunca nenhum professor havia pedido tal tarefa.

Então, é compreensível que eles tenham dificuldades em interpretar uma obra lida; pelo fato de não conhecerem o exercício, não se interessam pela tarefa. Destacamos a inferência produzida por esses alunos, sem maiores aprofundamentos, pois a fome está pressuposta na obra, assim, conseguem inferir sentido superficialmente sem maiores esforços, e isso denota que o trabalho de interpretação a eles oferecidos demanda maior atenção, visto que são alunos que estão finalizando o último ciclo do ensino fundamental.

E ainda, quando os alunos Lucia e José falam sobre o choro da mãe e a tristeza, também é uma inferência de sentidos, e ao perceberem esse sentimento

demonstram que o lirismo da obra está funcionando, como um propulsor de conhecimento e criticidade.

Solé (1998) sustenta que para uma compreensão aprofundada e aprimoramento eficaz do ensino da leitura, é necessário que se investigue e avalie uma série de elementos para além dos métodos de ensino. Esse propósito engloba a concepção de leitura, a avaliação do desempenho dos alunos, o posicionamento da literatura no contexto curricular escolar e as estratégias metodológicas empregadas. A perspectiva de Solé é particularmente relevante ao realçar a urgência de adotar uma visão mais abrangente no que concerne ao ensino literário.

Considero que o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pela equipe de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-las. Estas propostas não representam o único nem o primeiro aspecto; considerá-las exclusivamente equivaleria, na minha opinião, a começar a construção de uma casa pelo telhado (Solé, 1998, p .33).

Nesse contexto, vemos uma perspectiva crítica e reflexiva sobre o ensino de literatura nas escolas, destacando que o problema não está apenas na escolha dos métodos, mas em uma série de fatores inter-relacionados que afetam o modo como a literatura é abordada e ensinada. Essa visão sugere que o ensino da leitura deve ser abordado de maneira mais abrangente, considerando o contexto escolar. A conceitualização da leitura envolve aspectos que merecem atenção e reflexão.

Em nosso segundo encontro, utilizamos como estratégia de motivação a exibição de alguns vídeos encontrados no *YouTube*, que tinham com o tema da violência contra a mulher. Depois de assistirem aos vídeos, alguns alunos contaram fatos que presenciaram. Veja-se, por exemplo, o relato do aluno José:

Eu já presenciei um caso parecido, o marido da mulher vivia gritando e maltratando ela, às vezes a polícia ia lá na casa deles, mas não resolvia nada, até que esses vizinhos se mudaram e não soubemos mais deles.

A partir do relato de José, percebemos que o meio no qual estamos inseridos faz com os acontecimentos sociais que antes eram relatos excepcionais, na atualidade são fatos corriqueiros e assim nossos jovens são submetidos a conviver com tais modos que necessitam de uma instrução para saber discernir com civilidade

atitudes tidas como “normais”, que na verdade são ‘sérios problemas sociais que poderiam ser evitados. Em outro relato a aluna Laura comentou:

Vi uma reportagem na TV que o ex-marido ateou fogo no carro com a mulher e os filhos dentro e eles morreram carbonizados, tudo isso por causa de um dinheiro que a mulher recebeu de uma herança.

Observamos a partir desse comentário que a aluna ficou indignada com tamanha brutalidade que um ser humano é capaz de cometer por ganância. Isso reflete as bases familiares desta aluna adolescente, que montra o funcionamento de valores familiares aflorados e a partir de seus conhecimentos externa suas reflexões.

Os alunos comentaram, na maioria, sobre casos parecidos e os comentários entre eles eram de indignação frente a fatos de homens que se aproveitam da fragilidade de mulheres para usar a força bruta. Após essa troca de experiências, podemos notar que esses alunos convivem e fazem parte do contexto do tema abordado na aula, a violência contra a mulher é assunto abundante no meio social, e assim, quando eles percebem que o tema da aula faz parte daquilo que conhecem, ficam mais interessados em participar, por isso ouvi todos os comentários que eram na maioria fatos similares, mas cada um, quis mostrar sua história, fato relevante em rodas de conversa ao fazer com que o aluno perca a timidez ao falar em público.

Então após algumas incursões a respeito deste tema, passamos para a leitura do conto “*Maria*”, o qual traz a história de uma mulher negra trabalhadora que cria seus dois filhos sozinha e para sustentá-los trabalha como empregada doméstica, e para se locomover entre o trabalho e sua casa ela precisa pega ônibus, o conto se inicia com ela voltando para casa: *se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada* (Evaristo, 2016, p. 39).

De início, a narrativa mostra uma protagonista que luta e faz sacrifícios pelo bem-estar de sua família. E ainda é destacada a invisibilidade social e emocional que ela experimenta, a violência e exploração que acompanham muitas vezes seu trabalho e o racismo e o preconceito latentes. Alguns desses aspectos podem ser notados no trecho que narra o que Maria recebeu das sobras da festa da patroa: “no dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso, a patroa ia jogar fora” (Evaristo, 2016, p. 39).

Evaristo narra a complexidade e profundidade desta protagonista que, apesar de suas dificuldades, resiste às condições que os meios lhe impõem. E assim, apesar

das lutas e sacrifícios, ela enfrenta desafios sociais e emocionais marcados pela invisibilidade. Os restos a ela doados ilustram não apenas suas condições precárias, mas também demonstram o sistema de exploração e desvalorização dos serviços domésticos, que muitas mulheres negras enfrentam. A “gorjeta”, longe de ser um gesto de generosidade, confirma essa exploração. E a crítica social é evidenciada para representar muitas mulheres negras, que como Maria lutam diariamente contra a exploração e a marginalização em suas diversas formas. Podemos observar essa percepção no fragmento de relato em relação à leitura apresentada pela aluna Laura:

*– Com essa aula de hoje, eu aprendi que as mulheres negras brasileiras não são respeitadas e valorizadas como deveriam.*

Como esses alunos continuam em um nível elementar de leitura, ou seja, em um estágio de desenvolvimento, é essencial instigá-los para o aumento de uma apreciação mais profunda e crítica da literatura, porém essa aluna destaca a desrespeito e desvalorização em relação à mulher negra, em um país que apesar de tanto tempo ainda impera resquícios do colonialismo e do patriarcado, essa visão de mudança é um início de desenvolvimento crítico, apesar de superficial, e também como dito anteriormente em nossa pesquisa, esses alunos não se percebem como afrodescendentes, a falta de exercício da leitura e as falhas na educação pedagógica brasileira colaboram neste aspecto, por isso, assuntos que envolvam o letramento racial devem sair das prateleiras das bibliotecas e dos aparatos tecnológicos da atualidade e chegar na sala de aula, efetivamente. Fato esse que Zilberman reforça ao enfatizar:

O exercício da leitura é o ponto de partida para o acercamento à literatura. A escola dificilmente o estimulou, a não ser quando condicionado a outras tarefas, a maior parte de ordem pragmática. Hoje, quando o ensino está em crise, apresenta-se como necessidade prioritária, pois faculta a reaproximação a um objeto tornado estranho no meio escolar. Porém, talvez se constitua também no ponto de chegada, na medida em que oferece alternativas diversas daquelas recorrentes na história da educação (Zilberman, 2008, p. 24).

Ouvimos muito falar sobre essa falta de incentivo à leitura, porém vivemos em um tempo midiático no qual a tecnologia impera em todas as esferas globais, contudo o uso desses aparatos também aprofunda a desigualdade, a grande maioria apenas

segue o que a mídia impõe. E esta é uma forma de controle, que polariza as oportunidades, fomentando ainda mais a pobreza em todos os seus aspectos. Uma competição desigual revelada por Milton Santos, em *Por uma outra Globalização (2000)*. Nessa obra, o autor fala sobre essa globalização fabulosa, que a partir dos meios técnico-científicos-informacionais oportunizaram a criação de normas para proveito do Estado, inviabilizando possibilidades populares, impondo a *política da mais-valia* (Santos, 2000, p. 30).

Por isso, a leitura é um ponto de partida e de chegada, como enfatiza Zilberman (2008). Como partida, é uma jornada de descobertas e aprendizados, e ponto de chegada, pois permite novas as perspectivas intelectuais ao leitor que vão além das alternativas educacionais tradicionais. E essas perspectivas estão visíveis na narrativa de Evaristo. Observemos o momento em que Maria entra no ônibus:

Ao entrar, um homem levantou lá de trás, do último banco, fazendo um sinal para o trocador. Passou em silêncio, pagando a passagem dele e de Maria. [...] Maria viu, sem olhar, que era o pai de seu filho. Ele continuava o mesmo. Bonito, grande [...] (Evaristo, 2016, p. 40).

Então, Maria, ao ver um ex-parceiro, logo pensa no motivo pelo qual seu relacionamento não durou. E ela lamenta não ter um relacionamento estável. Enquanto os dois dialogam, ele rapidamente recomenda um beijo e um abraço para o filho, e saca uma arma, o comparsa dele grita do fundo que é um assalto, ela fica desesperada, pois nunca havia presenciado tal situação em um ônibus e sente medo pela vida de seus filhos.

Enquanto os assaltantes saqueavam todos os passageiros, Maria foi poupada, por isso, foi apontada como comparsa também. *Ouviu uma voz: Negra safada, vai ver que estava de conluio com os dois* (Evaristo, 2016, p. 41). Essa passagem chamou atenção dos alunos, pois destaca o ápice do conto. A aluna Lucia a descreveu da seguinte forma:

– No ônibus, viu o pai de seu filho e tiveram uma pequena conversa. Logo após, ele e seu parceiro roubaram o ônibus e a mataram, pensando que ela estava com eles, por não ser roubada.

Vejamos também a descrição de um fragmento do relato do aluno José em relação aos acontecimentos da narrativa, que apesar de apresentar uma descrição interpretativa embrionária, faz uma alusão à injustiça sofrida por Maria:

– *Uma mulher negra morta no ponto de ônibus, deixando seus três filhos sozinhos. Após o ônibus ser assaltado, ela foi acusada injustamente de ser cúmplice.*

Nas frases apresentadas, os alunos não demonstram uma associação com o tema motivacional apresentado no início da aula, o vídeo exibido que aborda a violência contra a mulher e nem inferem sentido no acontecimento, apenas descrevem a história narrada. Afinal, o conto aborda a violência contra mulher negra de forma brutal e, ainda que tal violência houvesse sido cometida por pessoas que participavam do mesmo grupo social que ela, trabalhadores, afrodescendentes, como é ressaltado no conto:

– *Maria olhou na direção de onde vinha a voz e viu um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que relembavam vagamente o seu filho* (Evaristo, 2016, p. 42). E ao fomentar a violência contra Maria, um dos passageiros se levantou e a esbofeteou:

*Olha só, a negra é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!...*

Conforme podemos ver nos fragmentos retirados dos textos citados, apenas José apresenta um nível razoável de análise quando diz que a protagonista foi *acusada injustamente de ser cúmplice*; esse aluno se destaca em relação aos outros por ter percepção dos fatos na narrativa, evidenciando algo além do que está escrito.

Porém, em relação à passagem do conto, podemos observar a complexidade e a profundidade da violência racial e de gênero, algo frequente e de grande complexidade e profundidade nas comunidades marginalizadas, evidenciado na narrativa. E quando a narradora destaca que um dos agressores é partícipe da mesma etnia e do mesmo grupo social que a vítima, ela não apenas enfatiza a tragédia da agressão, mas também incita uma reflexão a respeito das raízes profundas e da natureza penetrante do racismo e do sexismo nesse meio social. Além disso, os eventos relatados na narrativa nos levam a pensar como as opressões interseccionais podem se manifestar em grupos historicamente oprimidos. Dessa forma, o letramento

racial pode fornecer meios e perspectivas para atitudes de melhoria em nosso meio social.

Outro fator importante que serve para nos advertir é que, quando esses alunos não se incluem na história, não apresentam nenhuma familiaridade com o ocorrido, e não entendem que a história é um mote para reflexão da realidade, eles apresentaram distanciamento com o ocorrido na narrativa, demonstrando alguma piedade pelo fato de a personagem ter sido violentamente assassinada, mas sem maior alarde. Nesse contexto, vemos que a escola, ao não explorar a leitura, não propicia maturidade leitora para que os alunos possam atentar-se e produzir sentido perante o texto lido.

Nesse sentido, ressaltamos os estudos de Hall (2005), quando aborda o “jogo de identidades”, no qual o sujeito se adequa ao meio, ou naquilo que lhe traz benefício, como no conto, a protagonista é negra e o rapazinho que era passageiro do ônibus, também, e ele foi o primeiro a se voltar contra Maria, pois tinha sido assaltado e queria uma retaliação, pouco importando se acaso Maria era culpada naquela situação. Assim também é apresentada, a visão comportamental dos alunos em relação aos fatos narrados: eles não se inserem no ocorrido, não percebem a situação do negro no desfecho da narrativa, ou que poderiam ser eles naquela situação, não questionam por que aquilo acontece, aparentemente aceitam a situação, visto que o fato de uma mulher negra ser agredida e morta na rua é só mais uma nas estatísticas.

Podemos, assim, dizer que a massa popular se acomoda e aceita muitas condições justamente por falta de identidade. Hall discute perspectivas dessa falta de identificação:

As contradições atuavam tanto fora, na sociedade, atravessando grupos políticos estabelecidos, quanto “dentro” da cabeça de cada indivíduo. (...). Uma vez que a identidade muda consoante como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença (Hall, 2005, p. 2021).

Portanto à medida que navegamos pelos sistemas culturais que nos cercam, temos a oportunidade de refletir sobre nossa identidade, fazer escolhas conscientes e afirmar quem somos em diferentes contextos. Segundo Hall (2005), a ideia de uma “celebração móvel” implica que a identidade não é algo a ser simplesmente descoberto ou definido de uma vez por todas, mas sim a ser constantemente explorado, negociado e reconstruído. A criticidade leitora desses alunos não está

sendo instigada, o exercício na função de ensino da leitura literária é algo que demanda tempo e disponibilidade, o que muitas vezes a escola não dispõe, por muitos fatores já apresentados em nossa análise.

Desse ponto de vista, o conhecimento através da literatura afro-brasileira pode auxiliar na construção de uma identidade positiva e no fortalecimento do orgulho racial e étnico entre os alunos, que a partir do conhecimento literário passa a se reconhecer. Ao se ver representado nas histórias, nas personagens e experiências literárias, o leitor pode se reconectar com suas raízes e encontrar uma voz para expressar suas próprias vivências. A propósito, Almeida (2021) reforça a ideia quando destaca:

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial, irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais (Almeida, 2021, p. 48).

Instigar o senso crítico de nossas crianças e adolescentes é uma maneira para mudar as atitudes de nosso meio, pois não podemos aceitar como “normal” o racismo que impera em nossa sociedade. Apenas falar ou ler sobre não resolve o problema, devemos praticar ações que viabilizem e extirpem esse abismo entre os povos. A literatura afro-brasileira busca, por meio de produções literárias, assumir seu pertencimento e criar uma forma de expressão comprometida com as questões raciais, com o intuito de oferecer subsídios para fortalecer o conhecimento no âmbito cultural, social e histórico em relação ao povo negro.

No terceiro conto lido: *Quantos filhos Natalina teve?*, trouxemos o tema gravidez na adolescência para o debate. De início, ao ser apresentado o tema da aula, alguns alunos contaram algumas de suas vivências, em relação ao fato e ainda comentaram que uma colega de classe estava grávida aos 15 anos; alguns externaram pena, outros comentaram sobre a falta de educação sexual no meio familiar, mas, quando questionei se os pais deles conversavam sobre sexualidade, todos disseram que não, que se sentem envergonhados em falar do assunto. Como tópico motivador, apresentamos uma reportagem sobre os riscos da gravidez na adolescência e um documentário abordando o casamento na infância. Muitos ficaram indignados com as estatísticas de casos no Brasil.

Sabemos que a falta de educação sexual adequada em casa pode deixar os jovens vulneráveis a informações incorretas ou incompletas sobre sexualidade, obtidas a partir de fontes externas como amigos, mídia ou a internet em geral. A participação da família desempenha papel fundamental na formação de atitudes saudáveis e na promoção de comportamentos responsáveis em relação à sexualidade.

Nesse ponto, apresentamos o conto *Quantos filhos Natalina teve?*, o qual narra a história de uma menina, desde os 14 anos até a maioridade, e nesse percurso ela vai tendo filhos, no total, quatro e fica somente com o último, que considera ser só seu. A maneira como é narrada a primeira gravidez chama a atenção para a mistura de ingenuidade e responsabilidade: *brincava gostoso quase todas as noites com seu namoradinho e, quando deu fé, o jogo prazeroso brincou de pique-esconde lá dentro de sua barriga* (Evaristo, 2016, p. 44).

A narrativa de Evaristo oferece oportunidade para reflexão sobre as diferentes facetas da experiência humana, especialmente no que diz respeito às mulheres negras, que enfrentam desafios significativos em suas vidas. Essas *escrevivências* refletem a realidade enfrentada por muitas jovens negras, que precisam amadurecer precocemente diante de tais circunstâncias. A partir da leitura desse conto, analisaremos as interpretações dos alunos a respeito do assunto. Por exemplo, a aluna Laura disse: *Acho Natalina uma pessoa irresponsável, infantil e imatura, é uma pessoa que poderia se prevenir, mas não teve estudo ou condições financeiras.*

Notamos que a aluna faz um apanhado geral dos acontecimentos da narrativa sem maiores detalhes. Todavia, apesar de ainda se encontrar em um estágio de leitura elementar, ela apresenta certa melhora em relação ao desprendimento da leitura quando ressalta as condições de educação e financeira da protagonista.

Entretanto, para além das condições educacionais desta personagem, a autora traz a cultura do povo negro. Observamos a passagem em que Natalina tenta se livrar de qualquer forma daquela gravidez indesejada: *um dia a mãe perguntou-lhe como estava indo tudo. Ela não respondeu. A mãe entendeu a resposta muda da filha. Agora ela mesma é quem ia preparar os chás* (Evaristo, 2016, p. 44). Notamos que na narrativa a preocupação da mãe era resolver a situação já ocorrida, ou seja, interromper a gravidez da menina, e essa menina já conhecia os passos de como fazer para que tal fato acontecesse, mas não há menção de nada sobre se prevenir

para que tal fato não ocorresse. Então a menina sabia que se os chás não resolvessem tinha a opção de visitar uma velha parteira, que era o terror da criançada: *Sá Praxedes não! Ela morria de medo da velha. Diziam que ela comia meninos!* (Evaristo, 2016, p. 44).

Esse medo, narrado, remete-nos aos mitos criados para amedrontar as crianças no intuito de evitar que elas façam algo proibitivo, porém, Natalina não tinha como evitar algo que não conhecia ou não tinha conhecimento suficiente para se prevenir.

É importante notar que a falta de educação sexual em casa não significa necessariamente que os jovens ficarão desinformados, eles ainda têm a opção de buscar informações em outros lugares, mas essas fontes podem ser menos confiáveis e, em alguns casos, promover estereótipos prejudiciais ou comportamentos de risco. Para abordar essa lacuna na educação sexual, é fundamental que as escolas também desempenhem um papel na oferta de programas de educação sexual abrangentes e baseados em evidências. A educação sexual é um tópico importante que merece atenção e cuidado tanto em casa quanto na escola para auxiliar os jovens a tomar decisões informadas e saudáveis em relação à sua sexualidade.

Então, Natalina, acuada pela condição na qual se encontrava, foge de casa e passa a viver na rua: ela conseguiu fugir de Sá Praxedes. *Não queria o menino, mas também não queria que ele fosse comido pela velha. Uma enfermeira quis o menino. A menina saiu leve e vazia do hospital* (Evaristo, 2016, p. 45).

Como vemos, a obra apresenta uma escrita de fácil entendimento e recheada de acontecimentos rotineiros da vida dos brasileiros, em especial das mulheres negras. Alexandre, um pesquisador que publicou o ensaio: *Escrevivências: Identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo*, afirma: *trata-se de dar voz à escrita produzida pelos afro-brasileiros a partir de um ponto de vista interno em que o centro de referência seja sua história, as suas identidades, a sua memória* (Alexandre apud Duarte, 2018, p. 32).

Os acontecimentos da narrativa podem até fazer parte do convívio destes alunos, porém a falta de maturidade leitora impede que eles interliguem esses pontos e façam esta ponte entre conhecer e fazer sentido. Em outro fragmento de textos dos alunos, Lucia disse::

Ela, no final, queria apenas a sensação de liberdade. No meu ponto de vista, ela foi irresponsável e inconsequente, mas na minha visão geral foi uma vítima, pois não tinha estrutura familiar, vivia na pobreza e não recebeu instruções.

Essa liberdade apontada pela aluna é acerca de alguém que não tem que dar satisfações de sua vida a ninguém, por isso, Natalina não se prendia nem a homens, nem aos filhos que poderiam vincular ao pai deles. Assim, ela preferia doá-los, como fez desde o primeiro, que deu para a enfermeira, o segundo deixou com o pai da criança, o terceiro com o casal que ela conviveu e somente ficou com o quarto filho, mesmo ele sendo fruto de um estupro, mas como ela matou o homem que causou tal violência, esse ela quis criar. Porém, no pequeno trecho que a aluna descreveu, vemos pouca ênfase diante de um conteúdo tão rico. Isso confirma nossas avaliações em relação à falta de competência leitora, apesar de que nessa fase do projeto os alunos já conseguiam demonstrar mais aprofundamento interpretativo em suas participações orais, porém na escrita ainda estavam em desenvolvimento. Observamos mais um fragmento apresentado pelo aluno José, para dar sua opinião sobre o conto:

*Acho que ela foi muito irresponsável, infantil e vítima da sociedade, já que ela cresceu sem uma educação adequada e sem condições financeiras e isso pode ter afetado sua vida.*

Notamos que nas análises a leitura os alunos apresentaram suas opiniões sobre os acontecimentos no conto, porém, as palavras: *irresponsável, infantil, vítima e condições financeiras* se repetem, reforçando a carência de criticidade e a dependência denotativa entre eles em seus relatos, porém, conseguiram demonstrar alguma propriedade interpretativa. Laura expressa sua opinião de que Natalina é uma pessoa irresponsável, infantil e imatura. A crítica principal aqui parece a responsabilidade individual da personagem por suas ações, mas também há uma menção das limitações que ela enfrentou em sua vida. Notamos que nenhum aluno destacou sobre o conto começar contando o final do acontecimento: *“Natalina alisou carinhosamente a barriga, o filho pulou lá dentro respondendo ao carinho. Ela sorriu. Era sua quarta gravidez e o seu primeiro filho. Só seu”* (Evaristo, 2016, p. 43).

Como as atividades de leitura nesse projeto tiveram a intenção de deixar fluir livremente suas próprias criações, contextos importantes foram omitidos por eles, como o fato de a história atrair interesse por iniciar contando o desfecho – essa técnica narrativa desafia as expectativas convencionais e atrai a atenção do leitor, instiga-o a

refletir sobre como a história chegou ao ponto apresentado no início, criando uma atmosfera de antecipação e curiosidade, fato esse que pode presenciar no desenrolar da aula, porém a proposta era deixar que os próprios alunos descrevessem seus relatos sem nenhuma interferência.

A partir das respostas dadas, percebemos que eles ainda não conseguem exercer criticidade em relação ao fato ocorrido no texto ou mesmo fazer ligação dos conteúdos motivacionais apresentados no início da aula. Assim, esses alunos replicam suas superficialidades em relação ao conhecimento.

Já Lucia, apresenta uma visão mais equilibrada. Ela afirma que Natalina queria a sensação de liberdade, mas também reconhece que fora irresponsável e inconsequente em suas ações. Quando o aluno vitimiza a personagem devido à falta de estrutura familiar, à pobreza e à falta de orientação, está analisando e visualizando as condições, ou seja, ele considera tanto a responsabilidade pessoal quanto as circunstâncias que influenciaram as ações de Natalina. E o aluno José também vitimiza a personagem; coloca mais ênfase nas condições sociais que afetaram Natalina, mas ainda aponta sua irresponsabilidade.

E ainda notamos que os alunos têm basicamente a mesma idade da personagem, e mesmo assim eles criticaram as atitudes dela por engravidar tão nova, porém nenhum deles visualizou tal coincidência que pelo fato de terem a mesma idade poderia acontecer com eles também; disseram apenas que ela era infantil, imatura, inconsequente. Tais adjetivos coadunam com a fase adolescente, e nas análises deles podemos pressupor que ficaram indignados com as “escolhas” de Natalina, entretanto quando dizem que a menina fora uma vítima da sociedade, então perceberam que a personagem foi conduzida a cometer tais atrocidades, como atitudes para sobreviver no meio social.

Isso pode indicar que a personagem enfrentou desafios devido à sua falta de conhecimento e falta de educação pedagógica, condições financeiras precárias, o que pode ter influenciado suas ações e escolhas na vida. Então, os alunos perceberam que a personagem pode ter enfrentado dificuldades devido a essas limitações, o que, por sua vez, pode ter afetado sua trajetória e comportamento.

Portanto, o conhecimento deles em relação à leitura literária vai tomando formas nesse terceiro encontro. A partir do exercício interpretativo, percebemos uma mudança positiva no seu grau de interpretação, visto que, nos primeiros contos, eles

apenas descreviam as histórias narradas e, a partir desse conto, eles já conseguem apresentar opinião sobre os fatos narrados.

Como reforça Antonio Candido (2006), a literatura não é apenas uma forma de entretenimento, mas também uma ferramenta de reflexão e compreensão das complexidades da condição humana. Assim, vemos esses alunos interagindo com o texto literário; ao produzir conteúdo, demonstram o lado humanizador da literatura. Em relação à formação leitora, na qual existe a diferença em relação ao início do projeto até esse ponto, percebemos uma mudança. Acerca do tema, Aguiar e Bordini reforçam:

O primeiro passo para formação do hábito de leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele. A literatura brasileira e a literatura infanto-juvenil nacionais vêm preencher estes quesitos ao fornecerem textos diante dos quais o aluno facilmente se situa, pela linguagem, pelo ambiente, pelos caracteres dos personagens, pelos problemas colocados. A familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e conseqüentemente desencadeamento do ato de ler (Aguiar e Bordini, 1988, p. 18).

Nesse sentido, vemos a importância de tornar a experiência literária acessível e relevante para os leitores, especialmente no contexto educacional, como um meio de promover a formação do hábito de ler e o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica e reflexiva. E muito mais importante é apresentar a literatura afro-brasileira na sala de aula, visto que ao incorporar essa vertente literária nas escolas não apenas estamos enriquecendo o repertório literário dos alunos, mas também promovendo a valorização da diversidade cultural e a luta contra o preconceito racial, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva.

A dinâmica própria do racismo se desenvolve dentro do universo de atitudes, valores, temores e, inclusive, do corpo social, político, econômico e cultural. Ambos os fenômenos surgiram historicamente de uma só vez, a partir de situações e condições *sui generis* e irreproduzíveis, mas que se replicam ao longo dos tempos (Moore, 2007, p. 282).

Nesse contexto, escritoras como Evaristo ganham destaque em suas narrativas, por oferecer às mulheres negras as mesmas condições de representação, sem apelar para estereótipos e apresentando uma perspectiva rica e autêntica das vidas dessas mulheres. Suas criações literárias apresentam escritas poéticas e sensíveis, revisitando narrativas que têm sido historicamente silenciadas ou

distorcidas. Ao fazê-lo, ela contribui para a diversidade e a representatividade na literatura brasileira, oferecendo uma plataforma para que as vozes das mulheres negras sejam ouvidas e respeitadas. Como observa Duarte:

Nelas, encontramos o redirecionamento da voz narrativa que, sem descartar a sexualidade, está empenhada em figurar a mulher não a partir de seus dotes físicos, mas pelas atitudes de luta e resistência, e de sua afirmação enquanto sujeito. Nessas autoras, o ponto de vista interno à mulher afrodescendente põe em cena o lado feminino da exclusão. Suas personagens são negras e vivem como domésticas, mendigas, faveladas, presidiárias. Mas são, sobretudo, mulheres de fibra, lideranças, referências comunitárias (Duarte, 2009, p. 16).

Percebemos que os alunos demonstraram maior propriedade para darem suas opiniões em relação aos fatos relatados, pois, quando instigados a falar sobre o conto lido, alguns fizeram considerações importantes, falaram que Natalina foi vítima da sociedade, pois não teve escolhas e se agarrava naquilo que aparecesse em busca de sobrevivência. Observam ainda que, apesar das dificuldades que ela enfrentava, soube fazer escolhas importantes, como deixar de ter uma vida “normal”, preferiu ir em busca de liberdade. De maneira geral, os alunos compreenderam que devido à forma como Natalina foi criada, ela não teve oportunidade, assim essa fuga da protagonista de não querer se ligar a alguém e ser independente era compreensível.

Percebemos a funcionalidade da literatura na vida desses leitores iniciantes. Segundo Antonio Candido, a literatura é um elemento crucial na formação do homem, ao desempenhar um papel educativo e cultural, proporcionando uma compreensão mais profunda do mundo e de nós mesmos, e incentivando o desenvolvimento do pensamento crítico.

No desenrolar do projeto, em nosso quarto encontro, utilizamos como prática de motivação a exibição do vídeo “*A grande mídia e a violência nas favelas: um olhar sobre a realidade*”, disponível no YouTube. Trata-se de um documentário que fala sobre acontecimentos nas favelas com um olhar de dentro para fora; mostra a visão de moradores e trabalhadores dos meios de comunicação de dentro das favelas, relatando sobre a maneira estereotipada com que a grande mídia aborda as favelas, e sobre a invisibilidade das coisas boas que acontecem lá, o que causa a impressão de que os acontecimentos sociais e a vida dos moradores de favelas cabem somente nas páginas policiais e na realidade a favela é bairro pobre comum a qualquer bairro dos arredores das cidades brasileiras, porém com seus perigos inerentes aos grandes centros populacionais.

Também como parte da atividade motivacional, foi apresentada a música “Bala perdida”, de Gabriel O Pensador, que destaca as consequências de problemas sociais originados da desigualdade social enfrentada por uma sociedade. A música foi bem recebida pelos alunos, eles perceberam o teor da letra e comentaram ser bem realista. “Acontece muito de o trabalhador sair de casa e não sabe se volta devido à violência”, comentou um dos alunos.

A música é um tipo de gênero textual apreciado pelos alunos, além de proporcionar um momento de descontração, prende a atenção e desenvolve aprendizado:

A música é, de todas as artes, a mais dinâmica e comunicativa. É uma arte sublime, bela, expressiva, seja nas suas manifestações populares, seja nas suas formas folclóricas, líricas ou clássicas. É a única linguagem universal que os homens possuem e entendem e ela melhora e consagra em intercâmbios artísticos, individuais ou coletivos, cada vez mais íntimos e frequentes (Barros, 1973, p. 1).

Ao abordarmos o tema *bala perdida*, os alunos deram suas contribuições, alguns mencionaram que esse tipo de violência não acontece somente nas favelas, mesmo em nossa cidade (uma pequena cidade do interior de Mato Grosso) é possível podem acontecer coisas assim, trágicas. Outra aluna contou sobre um tiroteio que aconteceu em sua rua e acabou ferindo um adolescente que tinha envolvimento com o tráfico. De fato, esse tipo de violência está por toda parte, e por ser um tema corriqueiro entre os alunos, muitos queriam contar suas histórias. Logo após a parte de conversação e interação sobre o tema da aula, partimos para a leitura protocolada do conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”.

Esse conto narra a história das irmãs gêmeas Zaíta e Naíta, de uma família de quatro irmãos, que moravam em uma favela com sua mãe Benícia, em meio aos perigos da luta contra o poder das gangues e a atuação da polícia: “nos últimos tempos na favela, os tiroteios aconteciam com frequência e a qualquer hora” (Evaristo, 2016, p. 76). Porém, Zaíta, apesar de ser alertada para não ficar longe de casa, saiu à procura de sua figurinha tão cobiçada – as irmãs tinham seus brinquedos apesar de serem danificados, tinham muito apreço por eles como bonecas incompletas, chapinhas de garrafas, latinhas vazias, caixas de palito de fósforos usados, mas a coleção de figurinhas era o que lhes interessava, em especial a figurinha-flor.

E Naíta vivia oferecendo algo em troca dessa figurinha, mas nunca obtinha sucesso em suas ofertas.

*A irmã oferecia pela figurinha aquela boneca negra, a que só faltava um braço e que era tão bonita. Dava ainda os dois pedaços de lápis cera, um vermelho e um amarelo, que a professora lhe dera. Ela não quis (p. 72).*

Vemos com essa passagem a aproximação da realidade das crianças, brigas por coisas banais entre irmãos são fatos muito corriqueiros que diariamente vemos em nosso cotidiano, porém no contexto familiar que envolve a trama denunciava algo trágico. Durante a leitura protocolada, ao conversar sobre o título do conto, com os alunos, eles comentavam: “certeza que Zaíta vai levar uma surra da mãe! ”. Então, instiguei-os a pensar sobre as desobediências dos filhos, que causam sérias consequências familiares. Assim continuamos a leitura.

Na ânsia de encontrar sua figurinha, Zaíta espalhou todos os seus brinquedos pelo chão, mas não encontrou, então saiu à procura da irmã, certa de que estaria com ela; andou por toda a favela e nada: “a menina pouco estava se importando com os tapas que pudesse receber. Queria apenas encontrar a figurinha-flor que tinha sumido” (p. 73).

A mãe cuidava que as meninas não fizessem bagunça na casa e advertia para que não saíssem pelas ruas enquanto ela trabalhava; as meninas ficavam sozinhas:

As crianças obedeciam à recomendação de não brincarem longe de casa, mas às vezes se distraíam. E, então, não experimentavam somente as balas adocicadas, suaves, que derretiam na boca, mas ainda aquelas que lhes dissolviam a vida (p. 76).

Assim, a narrativa mostra a rotina de uma família que lutava por uma vida familiar digna, apesar de um dos filhos de Benícia ir por caminhos tortuosos, vivia de criminalidade, mas a mãe se opunha fortemente a tal situação e não aceitava seu dinheiro para ajudar nas necessidades da casa.

A vida na favela leva as pessoas a uma rotina, de forma que tiroteios e balas perdidas estão no dia a dia dos moradores, assim, as meninas conheciam os perigos que as rodeavam, mesmo assim Zaíta saiu de casa em casa, beco por beco procurando pela irmã que possivelmente estava com sua figurinha.

Vejam algumas interpretações de escrita dos alunos, como neste fragmento do relato da aluna Laura: “ela continuou à procura de sua irmã e da figurinha, mas acabou levando uma bala perdida, achei um conto triste por ter esse fim, mas uma história interessante”.

Percebemos que Laura reconhece a tristeza da história e também a acha interessante. No entanto, a análise é bastante superficial e não vai além, fica apenas na descrição dos eventos. Porém o sentimento de tristeza e de interesse pelo conto é uma forma de expressar sua interpretação, mostra que o texto lhe traz sentidos. Esse efeito sentimental é o fazer literário, a ação da leitura tirando o leitor de sua zona de conforto, e essa conversa do literário com as vivências do leitor é o que instiga a emoção.

Fato que é relatado também pelos outros alunos; por exemplo, no fragmento do texto da aluna Lucia, é enfatizada a falta de cuidado em relação a Zaíta ser uma criança. Vejamos: “fala de uma menina na favela, que sai para procurar a irmã e a figurinha e, no meio de um tiroteio, acaba morrendo; é um conto ótimo e triste, ela era só uma criança”.

Essa aluna demonstra profundidade interpretativa ao contextualizar a história, mencionando que se passa em uma favela, que a personagem principal é uma criança; também reconhece a tristeza da história. No entanto, ainda é uma análise relativamente simples, focada nos eventos principais da narrativa. Já em outro fragmento de texto, o aluno José relata: “o conto fala sobre o triste cotidiano de algumas pessoas, sobre a vida periférica, sobre como algumas apelam para o tráfico e outras trabalham dia e noite, apenas para ter uma vida razoavelmente digna”.

Entretanto, José extrai uma interpretação mais ampla e contextualizada da narrativa, ao apontar questões sociais como a vida na periferia, o envolvimento com o tráfico de drogas e a busca por uma vida digna. Isso mostra um nível mais avançado de leitura interpretativa em relação aos demais alunos. Apesar de ele não explicar os meios para chegar a essa conclusão, analisa o subtexto e as implicações sociais da história.

Nesse contexto, percebemos uma mudança na interpretação, na qual um dos alunos consegue se desprender e apresentar um grau de aprendizado, o que nos revela que a prática da leitura resulta em conhecimento, como ressalta Cosson:

A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários. (...) é necessário que o ensino da literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno (Cosson, 2021, p. 47-48).

A partir dos conceitos decorridos por Cosson, percebemos a importância de uma abordagem crítica e progressiva para o ensino da literatura, visando enriquecer a experiência dos alunos e promover uma compreensão mais profunda do mundo literário. No conto "Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos", os alunos demonstraram estar mais afinados para a interpretação. Nessa fase, eles deixaram aflorar os sentimentos e percepções, ficaram consternados com o final, acharam que a protagonista foi muito valente, pelo fato de ir em busca daquilo que era seu maior desejo, nesse caso encontrar a figurinha, mas também lamentaram o fato da morte prematura da menina, mas perceberam que na realidade, esse tipo de situação é vigente, e é uma das características da literatura, impactar ou subverter as expectativas do leitor, desafiando suas suposições sobre o desenvolvimento da trama e os destinos dos personagens.

Desse modo, notamos a necessidade da eficácia do papel do professor em cultivar a disposição crítica nos alunos, encorajando-os a não apenas ler, mas também compreender e analisar profundamente os textos literários, pois o papel da literatura, nem sempre corresponde ao horizonte de expectativa, como destaca Jauss (1994):

A diferenciação entre linguagem poética e linguagem prática conduziu ao conceito de percepção artística, conceito este que rompe completamente o vínculo entre literatura e vida. A arte torna-se, pois, o meio para a destruição, pelo "estranhamento", do automatismo da percepção cotidiana. Decorre daí que a recepção da arte não pode mais consistir na fruição ingênua do belo, mas demanda que se lhe distinga a forma e se lhe conheça o procedimento (Jauss, 1994, p. 18-19).

Desse modo, a recepção da arte, não deve ser uma fruição simples e ingênua do belo. Em vez disso, exige que o receptor da obra se dedique a distinguir a forma da obra e a compreender o procedimento criativo por trás dela. Em essência, isso significa que a apreciação literária, envolve um nível mais profundo de engajamento intelectual e estético, que vai além da mera admiração superficial, nesse ponto, sugere uma abordagem mais crítica e reflexiva à apreciação da arte, destacando a importância de entender como ela desafia e transforma nossa percepção da realidade.

Vemos essa fruição acontecendo no aprendizado dos alunos, ou seja, a arte literária funcionando como um convite para explorar as camadas de significado e técnica por trás de uma obra, em vez de simplesmente consumi-la passivamente.

Como destaca Candido, a função da literatura é muito mais que uma tarefa pedagógica:

Seja como for, a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela (Cândido, 1999, p. 83).

Então, como afirma o autor, a literatura não apenas transmite valores culturais e sociais, mas também os questiona, desafia e subverte. Através dela, podemos enxergar como um meio pelo qual as vozes marginalizadas, as contradições sociais e as tensões individuais podem encontrar expressão. A partir da experiência estética proporcionada pela leitura de obras literárias, os indivíduos são expostos a uma variedade de perspectivas, situações e emoções que ampliam seu horizonte de compreensão.

No último encontro de leitura, tivemos como tema “O amor e a vida de casais no crime”. Usamos como estratégia motivacional um breve documentário: “a volta por cima da verdadeira Bibi Perigosa”, disponível no YouTube, que conta a vida de uma mulher que se envolveu com o tráfico de drogas, por amor ao seu companheiro, e ficou conhecida nacionalmente como Bibi Perigosa. A história desse casal e suas atuações no crime foram retratados na ficção por uma novela exibida pela Rede Globo, com o título “*A Força do Querer*” (2017), escrita por Gloria Perez. Essa trama fez sucesso e muitos brasileiros a acompanharam, fato que fez com que os alunos participassem ativamente nas discussões de entrosamento na aula, até por se tratar de um conteúdo que todos conheciam, visto que a novela foi exibida em canal aberto e faz parte do cotidiano familiar brasileiro assistir novelas.

Após muitas conversas sobre o assunto, partimos para a leitura protocolada do conto “Ana Davenga”, que evidencia uma trama que nos remete ao mesmo teor de nossas discussões, marcada pela associação ao submundo do crime e pela ocorrência de fatalidades violentas, as inconstâncias na vida de uma mulher negra esposa de um líder do crime organizado – todas as ações perpetradas por ele

desembocavam em um final trágico. “O barraco de Davenga era uma espécie de quartel-general, e ele era o chefe. Ali se decidia tudo” (Evaristo, 2016, p. 22).

Davenga conheceu Ana em uma roda de samba, se apaixonou, e, contrariando seus companheiros, levou-a para sua moradia. “No começo eles não aceitaram muito bem, mas Davenga *tinha um coração de Deus, mas invocado era o próprio diabo*” (p. 22).

Assim, o casal transbordava de amores e todos respeitavam tanto ela quanto ele em todo o morro. A beleza de Ana chamava atenção, porém, por ser a mulher do chefe, os homens a olhavam “buscando não perceber a vida e as delícias que explodiam por todo o seu corpo” (Evaristo, 2016, p. 22). A sensualidade e a beleza da mulher negra são representadas por Ana nesse conto – que traz uma protagonista submissa pois seu homem era o provedor e suas vontades prevaleciam –, talvez por saber que seu fim estava próximo, Davenga chorava em seu momento de prazer com Ana:

Davenga que era tão grande, tão forte, mas tão menino, tinha o prazer banhado em lágrimas(...). E em momento algum ele conversava com a mulher sobre seu pranto, então Ana tentava evitá-lo, mas era persuadida por ele: mas ele pedia, caçava, buscava. Não restava nada a fazer, a não ser enxugar o gozo-pranto de seu homem (p. 23).

Apesar do amor de Davenga por Ana, podemos notar que ela sofria violência em relação ao seu relacionamento, uma violência simbólica, presa às atitudes de seu companheiro e violência sexual, pois ele pouco se importava se ela o desejava. É notória essa situação no final da festa surpresa que ele preparou para ela, de madrugada Davenga mandou que todos fossem embora e o casal foi para o quarto:

Só Davenga mesmo para fazer aquilo. E ela, tão viciada na dor, fizera dos momentos que antecederam a alegria maior um profundo sentimento. Davenga estava ali na cama vestido com aquela pele negra, brilhante, lisa que Deus lhe dera (p. 29).

Ana vivia de sobreaviso, uma vida de medo e aflição, e submissão ao marido, sabia que na criminalidade era viver em risco e a qualquer hora a polícia poderia acabar com tudo. A trama termina com um momento feliz e infeliz ao mesmo tempo entre Ana e Davenga: na comemoração do aniversário dela, sozinho no quarto, “já estava para explodir um no outro, quando a polícia abriu violentamente e dois policiais entraram de arma em punho. Mandaram que Davenga se vestisse rápido e não bancasse o engraçadinho, porque o barraco estava cercado” (Evaristo, 2016, p.

30). Nesse momento que Ana se contrai e leva a mão na barriga, protegendo o filho que crescia em seu ventre. Davenga sempre dizia que nunca iria para a prisão:

*Na favela, os companheiros de Davenga choravam a morte de seu chefe e de Ana, que morrera ali na cama, metralhada, protegendo com as mãos um sonho de vida que ela trazia na barriga (p. 30).*

Desse modo, a protagonista Ana, uma mulher negra, que assume vários papéis, como corajosa, forte, amante, protetora, fiel, não tinha uma vida perfeita, porém é possível que ela não se importava com isso, talvez porque encontrara em Davenga seu “porto seguro”, apesar da situação de perigo que vivia. Mesmo vivendo em meio à violência, Ana transmitia sonhos e coragem enfrentando os desafios em um ambiente marcado por conflitos, motivada pelo amor que tinha por Davenga e pelo desejo de constituir uma família que possivelmente ela nunca tivera.

Nesse sentido, demonstramos como prática o ensino de leitura literária, e através da leitura protocolada socializamos a trama narrada no conto e apresentamos alguns relatos feitos pelos alunos, como na descrição de Laura:

**“todas as escolhas de Ana têm uma consequência e quando Ana contava sobre o antigo relacionamento de Davenga me veio na mente uma pessoa pecadora que diz que é religiosa, mas peca mais que as pessoas mundanas”.**

A aluna destaca a importância das escolhas feitas por Ana na história e faz uma conexão com a realidade, sugerindo que as ações da personagem refletem as de uma pessoa que se apresenta como religiosa, mas age de maneira contrária. Isso demonstra a compreensão do aluno sobre as consequências das escolhas dos personagens na trama e a maneira como elas podem ser relacionadas com situações reais. Observamos que a parte do conto que lhe chamou a atenção foi quando é narrado um caso de Davenga anterior a Ana, com a filha de um pastor. Assim, a aluna destaca o pecado, que existem essas dualidades na sociedade, o que reflete a ambiguidade moral, a hipocrisia e as imperfeições humanas. Já Lucia apresentou um relato acusador em relação à protagonista:

Acho que Ana Davenga foi muito burra em namorar um traficante/ladrão mesmo sabendo os riscos, acho também que a ação de Davenga, mesmo sendo por amor, foi um pouco imprudente, já que acabou com a sua vida, a vida de seu amor e de seu futuro filho, mas também entendo o motivo de ter feito o que fez.

A aluna faz uma avaliação crítica das ações de Ana e Davenga; ela considera imprudentes as ações de Ana, mas também mostra compreensão em relação aos motivos que a levaram a agir daquela forma, o que indica uma análise mais profunda dos personagens, reconhecendo que as pessoas muitas vezes tomam decisões complexas influenciadas por circunstâncias difíceis, ou seja, a situação a impulsionou para tal decisão.

Já o aluno José, declara “Achei um conto bem na realidade de muitas mulheres, ele era muito apaixonado por ela e ela não se importava com a forma de ganhar a vida, o que significa que eles se gostavam e colocavam isso acima de tudo”.

O aluno identifica a história como algo que reflete a realidade de muitas mulheres. Ele destaca a intensidade do amor entre os personagens principais e como eles priorizam esse sentimento acima de outras considerações. Isso sugere uma empatia com os personagens e a compreensão de como a ficção pode refletir experiências e situações da realidade.

Os comentários dos alunos em relação ao conto “Ana Davenga” revelam uma série de interpretações e reflexões sobre a trama, bem como visões sobre os personagens e suas escolhas. Percebemos nessa fase da leitura uma mudança em seus discursos, visto que antes esses alunos apenas narravam os fatos lidos, já nesta fase eles vão direto ao ponto de análise e fazem suas interpretações.

No geral, os comentários mostram que eles estavam envolvidos na leitura do conto “Ana Davenga” e demonstram pensamentos críticos sobre os personagens, suas motivações e as mensagens que a história pode transmitir. Esses comentários também revelam diferentes perspectivas e interpretações, o que pode enriquecer a discussão em sala de aula e promover uma compreensão mais profunda da literatura e das complexidades humanas retratadas na história.

Nesta perspectiva, percebemos o funcionamento do letramento racial sendo evidenciado no aprendizado, o exercício do ensino permite o desenvolvimento da capacidade de compreensão e apreciação da literatura por parte dos indivíduos. E as obras de Evaristo contribuem para realização desse aprendizado, como destaca a pesquisadora Constância Lima Duarte (2018) no artigo “*Escrevivências: identidade, gênero e violência*”

Os contos de Conceição Evaristo e também seus romances e poemas – parecem trazer, portanto, a expressão de um novo paradigma. (...) Escrita de dentro do espaço marginalizado, são testemunhas da

opressão de classe, de gênero e de etnia, fazendo-se ainda porta-voz da esperança de novos tempos. E a literatura de autoria assumidamente negra – como esta, que Conceição Evaristo assina – é ao mesmo tempo projeto político e social, testemunho e ficção, e se inscreve de forma definitiva na literatura nacional (Duarte, 2018, p. 156).

Nesse contexto, as obras de Evaristo, ao desenhar os acontecimentos a partir de espaços marginalizados, mostram expressões que testemunham as opressões de classe, gênero e etnia, e com isso encoraja e instiga tempos melhores. As escrevivências da autora denunciam e ao mesmo tempo nos ensinam, e nesse aprendizado ela compactua com a ficção e o testemunho, que integra o cenário literário nacional.

Desse modo, reforçamos a importância do letramento literário como uma forma de promover o contato significativo com textos literários, contribuindo para o enriquecimento cultural e o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e reflexiva. Assim, o uso desta metodologia envolve não apenas a leitura de obras literárias, mas também a discussão, a reflexão e a expressão de ideias a partir da leitura:

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (Cosson, 2021, p. 17).

A criticidade de leitura não se trata apenas de entender o que está escrito, mas também de examinar as implicações, os argumentos subjacentes, as evidências apresentadas e as possíveis lacunas ou pontos fracos na argumentação. Em vez de aceitar passivamente o que é apresentado em um texto, uma abordagem crítica envolve questionar, investigar e desenvolver uma compreensão mais completa das ideias apresentadas. Como nos afirma Candido, a partir do conhecimento literário ocorre:

(...) humanização e enriquecimento da personalidade e do grupo (...) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, com o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a nossa quota de humanidade

enquanto nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 2011, p. 182).

Assim enfatizamos o ensino da literatura afro-brasileira, pois as narrativas literárias podem humanizar os personagens e mostrar a diversidade de experiências e perspectivas na comunidade negra, desconstruindo visões estereotipadas e promovendo a empatia e a compreensão mútua. Ao se engajar com a literatura afro-brasileira, a sociedade tem a oportunidade de ampliar seu repertório cultural, diversificando autores, estilos e temáticas que consomem. Iniciativas educacionais, políticas de inclusão e maior visibilidade podem ajudar a superar esses desafios e incentivar os jovens a se envolverem e criarem suas concepções com maior criticidade diante do meio social.

### **3.3 Reflexões pós-análise: Identificação, Mudanças e Aprendizado.**

Após os cinco encontros, nos quais aplicamos metodologias de ensino baseadas nas abordagens de Cosson, dedicamo-nos a oferecer o ensino de leitura literária a alunos do ensino fundamental – anos finais. Podemos observar algum progresso em termos de interpretação e capacidade crítica em relação à leitura. Apesar dos desafios que enfrentamos, incluindo algumas ausências devido a compromissos pessoais, conseguimos perceber uma diferença no aumento de criticidade dos alunos em relação ao conteúdo abordado.

Conforme foram desenvolvidos os conteúdos discutidos nas análises, apresentamos um questionário interativo para avaliar as respostas dos alunos no encerramento do projeto. Nosso objetivo foi identificar se houve realmente algum aprendizado ao longo desse processo, assim, passamos a analisar as respostas das questões oferecidas aos alunos via Google Forms. Reforçamos que, na intenção de preservar os alunos, criamos nomes fictícios para sua identificação.

O questionário seguiu o seguinte roteiro:

#### **1. Dos contos lidos nas oficinas, qual você mais se identificou e por quê?**

Laura: “Olhos D’Água”, por ser uma história que conta sobre dificuldades financeiras e ser uma coisa que não só acontece nas histórias, é legal representar isso para jovens e adultos.

Lúcia: “Quantos filhos Natalina teve?” é uma história que tem mais acontecimentos perto da minha realidade.

José: Não me identifico com nenhum, pois não é uma realidade que vivo, mas gostei muito do conto “Olhos D’Água”.

Sabemos que apenas cinco encontros não são suficientes para sanar as dificuldades dos alunos em relação à leitura literária, o letramento literário demanda tempo e um trabalho contínuo. Porém, a partir das respostas dos alunos, podemos identificar uma diferença satisfatória em relação ao posicionamento crítico deles. Laura, por exemplo, demonstra que apreciou a narrativa por abordar um tema assemelhado à realidade, sua resposta confirma uma conexão pessoal com o tema do conto, que repercutiu com a vivência dela.

Já Lucia, reforça a ideia de que o conto por ela apreciado aborda traços de sua realidade, no entanto não faz uma reflexão sobre sua identificação pessoal com o narrado. Já o aluno José, declara que não se identificou com nenhum dos relatos, porque nenhum representa sua realidade. No entanto, ele expressa uma apreciação pelo conto “Olhos D’Água”. Isso sugere que esse aluno ainda não construiu uma autenticidade para visualizar suas interpretações, porém, espontaneamente, ele descreve que gostou.

Portanto, quando a escola não fornece as ferramentas para que seus alunos se identifiquem e não ajuda a formar um conceito sólido sobre sua própria identidade, estamos diante de uma questão mais profunda do que simplesmente falha no ensino. É uma falha no reconhecimento social: se o aluno tem dificuldade em se situar na sociedade, logo, não consegue relacionar a história que está sendo estudada com sua própria realidade ou a realidade de muitos ao seu redor. Isso demonstra a falta de desenvolvimento de habilidades de leitura e, conseqüentemente, a escola não cumpre seu papel de formar cidadãos críticos, capazes de compreender e se posicionar diante de acontecimentos sociais.

Quando discutimos o envolvimento da leitura literária em relação a eventos sociais, somos conduzidos ao conceito criado por Evaristo nomeado “escrevivência”. Entretanto, ao ler os contos, José expressa que não vivencia esses acontecimentos na realidade, fato que ressalta a importância do desenvolvimento do letramento literário e o letramento racial, que proporcionam bases para que o leitor crie engajamento na leitura de maneira mais significativa, abrangendo a compreensão dos contextos que envolvem nosso meio, incluindo as concepções da “escrevivência”, sobre a qual Evaristo reflete:

(...) extrapola os campos de uma escrita que gira em torno de um sujeito individualizado. Creio mesmo que o lugar nascedouro das Escrivivências já demande outra leitura. Escrivivências surgem de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade (Evaristo, 2020, p. 38).

Nesta perspectiva, tal abordagem literária incorpora elementos de coletividade e de inclusão, e se destaca pela forma com a qual transcende os modelos tradicionais de escrita pessoal. “A escrivivência não é a escrita de si, porque ela se esgota no próprio sujeito. Ela carrega a vivência da coletividade” (Evaristo, 2020).

Essa ausência de posicionamento enquanto sujeito confirma os atravessamentos sociais criados como forma de alienação. Stuart Hall (2005) afirma que a cultura nacional é uma construção social complexa, que está em constante mudança e moldada por questões de poder e representação. Suas ideias influenciaram significativamente o campo dos estudos culturais e continuam a ser relevantes para o entendimento das dinâmicas culturais contemporâneas.

Para dizer de forma simples: não importa quão diferente seus membros sejam em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional visa unificar numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional. Mas seria a identidade nacional uma identidade unificadora desse tipo, uma identidade que anula e subordina a diferença cultural? (Hall, 2005, p. 59).

A crítica levantada no fragmento é relevante para a reflexão sobre como a identidade nacional é construída e como ela pode impactar diferentes culturas e grupos em uma nação. A busca por uma identidade nacional inclusiva, que celebre e respeite as diferenças culturais, é um desafio fundamental para construir uma sociedade mais justa e diversificada. E o ensino está mostrando isso aos jovens? Ou simplesmente segue replicando aquilo que o Estado postula como unificação, no qual exclui os minorizados socialmente?

Como enfatiza Hall, as diferenças são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo “unificadas” apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural, ou seja, uma alegoria para dar cabo ao que chamam de unificação. Mesmo porque não há como unificar a cultura ou uma identidade nacional, visto que esta é calcada em um vasto campo de categorias; enquanto processo, as identidades variam.

Posto isso, formar cidadãos críticos implica em direcionar caminhos que os desvende dessa ilusão, de que fazemos parte de um todo, precisamos mostrar a realidade social para que nossos alunos se percebam e produza criticidade e saibam reconhecer suas origens e sua cultura que saibam discernir como fazemos parte do meio no qual estamos inseridos.

## **2. Das histórias lidas, tem alguma na qual você mudaria o final, por quê?**

Laura: Sim, “Maria”, que ela não tinha nada com os assaltantes, tendo sido julgada por sua cor de pele; acho que eles deviam ter ouvido antes de agredir uma trabalhadora com filhos.

Lucia: Sim, “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, pois a Zaíta era apenas uma criança inocente e não merecia aquele final.

José: Sim, eu mudaria o “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, por ser muito triste como ela perde a vida sendo apenas uma criança inocente.

Percebemos que os alunos demonstram sentimento diante dos fatos narrados nas histórias. Afinal, de forma geral, o texto literário pode promover a humanização, pois a percepção das injustiças na narrativa provoca no leitor a busca por melhorias em relação ao que está posto. A esse respeito, Laura menciona a história de Maria e a questão racial, indicando o desejo de mudar o final da história devido à injustiça sofrida pela personagem e, ainda, sugere o diálogo como resolução ao invés da violência.

Percebemos que essa aluna já está atravessada pela leitura e consegue se desprender da superfície dos acontecimentos lidos para mergulhar no aprendizado através da literatura.

Na opinião de Lucia, Zaíta era uma criança inocente e não merecia o final dado. O que demonstra sentimento na análise da aluna em relação à história em questão e o motivo da mudança desejada. No entanto, a resposta não fornece detalhes suficientes sobre como a história poderia ser modificada. E a resposta de José também expressa tristeza pelo final da história de Zaíta, que era uma criança inocente. Assim, a funcionalidade da literatura oferece seu teor artístico, ou seja, a habilidade de surpreender ou desafiar as previsões do leitor, questionando suas suposições a respeito do desenvolvimento da narrativa e do seu desfecho.

Desse modo, destacamos como a literatura está ligada à vida social e como ela reflete e influencia a sociedade. Antonio Candido, na obra *Literatura e sociedade*, discute a noção de que a literatura desempenha papel fundamental na representação

e na crítica das estruturas sociais, políticas e culturais de uma determinada época, e argumenta que a literatura pode ser plataforma para os indivíduos expressarem suas experiências e perspectivas, muitas vezes ignoradas ou reprimidas pela sociedade dominante. Isso pode contribuir para uma compreensão mais completa e inclusiva da vida social. Assim, percebemos a relevância da literatura como espelho da sociedade e força que pode promover a conscientização, a reflexão e a mudança social.

(...) se a nossa sociedade iníqua não segregasse as camadas, impedindo a difusão dos produtos culturais eruditos e confinando o povo a apenas uma parte da cultura, a chamada popular. A este respeito o Brasil se distingue pela alta taxa de iniquidade, pois como é sabido temos de um lado os mais altos níveis de instrução e de cultura erudita, e de outro a massa numericamente predominante de espoliados, sem acesso aos bens desta, e, aliás, aos próprios bens materiais necessários à sobrevivência (Candido, 1988, p. 189-190).

Entendemos as dificuldades que nossos alunos enfrentam pela falta de oferta de conhecimento literário em meio ao ensino básico, sabemos que a literatura desempenha papel crucial na humanização das pessoas, porém também sabemos que muitos brasileiros que têm condições de acesso à arte em geral e à literatura em particular muitas vezes não mostram interesse ou, se o fazem, é por mero esnobismo, ou porque se trata de algo que está na moda, deixando de lado o caráter merecedor dessa categoria.

Segundo Antonio Candido, a leitura literária permite que os leitores entrem em contato com experiências, pensamentos e sentimentos. Como vemos nas respostas dos alunos, há um teor mais elevado, mais consciente e crítico, demonstrando competência de refletir sobre questões sociais. Portanto, ressaltamos que uma sociedade que prima por justiça e igualdade não deve questionar o direito de acesso à arte e à literatura para todos, sem distinção, pois este é, de fato, um direito inalienável.

### **3. Como você percebe a situação do negro representada nos contos, comparada com a realidade em que vive grande parcela de negros na sociedade?**

Laura: Que muitas pessoas são julgadas por ser o que não são só pela cor da pele ou cabelo. E isso não acontece só nas histórias, mas infelizmente acontece na realidade.

Lucia: Marginalizados não são bem representados.

José: Os contos retratam a realidade dos negros de uma maneira realista e inteligente.

As respostas apontam para a ideia de que a discriminação racial e os estereótipos são problemas que transcendem a literatura e existem na realidade. Isso indica insatisfação com a forma como o povo negro é retratado nas histórias e percebe-se uma percepção de marginalização ou estereotipia.

A resposta de Laura demonstra criticidade quando ela observa que muitas pessoas são julgadas com base em sua cor da pele ou cabelo, tanto nas histórias quanto na realidade. Já Lucia, reconhece que os negros são marginalizados e não são bem representados nos contos, sugerindo uma conexão entre a representação na literatura e a realidade vivida pela maioria dos negros na sociedade. Já José, elogia os contos e demonstra entendimento em relação à representatividade da realidade dos negros de maneira realista e inteligente, o que pode ser uma visão mais otimista da produção literária, ao tratarmos de literatura afro-brasileira que, no caso presente, passaram a conhecer no período de nosso projeto.

A partir dessas respostas, podemos perceber o funcionamento da literatura, ou seja, uma conexão direta entre a história e a realidade. As análises daí decorrentes mostram como a literatura pode ser uma ferramenta poderosa para refletir e influenciar percepções sobre questões sociais.

Isso implica que os contos conseguem capturar de maneira eficaz a realidade vivida por muitos na sociedade. De alguma maneira, isso recai na experiência das pessoas e a leitura feita pelos alunos vai ao encontro de um dos propósitos da escrita de Evaristo. Em relação à criação de seus personagens, a autora ressalta:

Construo personagens que são humanas, pois creio que a humanidade é de pertença de cada sujeito. A potência e a impotência habitam a vida de cada pessoa. Os dramas existenciais nos perseguem e caminham com as personagens que crio. E o que falar da solidão e do desejo do encontro? São personagens que experimentam tais condições, para além da pobreza, da cor da pele, da experiência de ser homem ou mulher, ou viver outra condição de gênero fora do que a heteronormatividade espera. São personagens ficcionalizados que se con(fundem) com a vida, essa vida que experimento, que experimentamos em nosso lugar ou vivendo con(fundido) com outra pessoa ou com o coletivo, originalmente de nossa pertença (Evaristo, 2020, p. 31).

Ao criar personagens humanizadoras, a autora está reconhecendo a universalidade das emoções, dos desafios e das aspirações que todos

compartilhamos, independentemente de nossa origem étnica, gênero ou condição social. Desse modo, percebemos o aprendizado amalgamado à fruição artística em nossos alunos, e vemos como a literatura pode ser uma ferramenta poderosa para refletir e influenciar percepções sobre questões sociais como o racismo e a discriminação.

Ao afirmar que suas personagens se confundem com a vida, a autora sugere uma intimidade profunda entre ficção e realidade, destacando como a literatura pode servir como uma janela para compreender melhor nossa própria existência e a dos outros. É um convite para que os leitores se identifiquem, se conectem e se compreendam melhor através das histórias. E para finalizar nosso questionário interativo, apresentamos a última pergunta.

#### **4. Em alguns dos contos houve situação de preconceito? Essa situação é similar à vivenciada na sociedade? E você, já passou por algo semelhante?**

Laura: Sim, infelizmente acontece esse preconceito, muitas pessoas acham que pessoas negras são pessoas que vão pro mau caminho, mas acho que isso tão errado seria como julgar um livro pela capa. Nunca passei por essa situação ou algo parecido, mas não é a realidade para todos.

Lucia: Sim, um conto que me chamou bastante atenção pelo preconceito foi a história de “Maria”; no trecho do ônibus, é uma situação que infelizmente é vivenciada na sociedade, eu nunca passei por nenhum tipo de preconceito ou algo similar.

José: Sim, houve praticamente em todos, infelizmente, sim, mas eu nunca vivi ou vivenciei algo semelhante.

Diante das respostas, percebemos algum desprendimento do aprendizado, pela demonstração de percepção geral de que o preconceito é uma questão presente nos contos analisados. Laura reconhece a existência de preconceito em alguns contos e expressa sua opinião em relação às injustiças cometidas pela sociedade, porém afirma que nunca passou por situações de preconceito ou algo semelhante.

Lucia também identificou situações de preconceito nos relatos e apontou o conto “Maria” como um dos que mais a marcou em relação a atitudes preconceituosas. Ela afirma que nunca passou por qualquer tipo de preconceito ou algo similar. Nesse aspecto, notamos que há ainda resistência nas respostas dos alunos em relação à

produção de uma crítica mais profunda, mas também entendemos que o tempo para esse aprendizado também foi sucinto.

José corrobora as respostas anteriores quando afirma que houve preconceito praticamente em todos os contos e concorda que isso é uma realidade infeliz na sociedade e declara que nunca havia vivenciado algo semelhante.

Na maior parte dos casos, as respostas demonstram consciência do preconceito nas histórias e em nossa sociedade, mas também destacam que eles próprios não tiveram experiências pessoais com essas situações. No entanto, podemos pensar que a falta de experiência literária pode limitar um entendimento mais profundo sobre o assunto. Entendemos ser importante que eles continuem a refletir sobre essas questões e a considerar as experiências de outras pessoas para desenvolver uma compreensão mais completa acerca do preconceito e da discriminação.

Nesse viés, o letramento racial é forma de ensino que pode conduzir esses jovens leitores ao conhecimento em relação à história do povo negro, e, ao fazer parte desse contexto, eles experienciam as vivências, as perspectivas e os temas presentes nessas obras. Isso pode envolver a compreensão das nuances culturais, históricas e sociais que influenciam as narrativas, bem como a apreciação das diferentes formas literárias, estilos e linguagens utilizados pelos autores de cunho africano e afro-brasileiros. Nesta perspectiva, Duarte ressalta a produção afro-brasileira:

Assim, a tradição se atualiza e o diálogo cada vez mais forte com o discurso da memória inscreve (de forma que arriscaria chamar definitiva) no arquivo da ficção afro-brasileira contemporânea, a presença do passado — um passado que não passa — e que remete tanto aos ancestrais e seus reverenciados saberes, quanto aos antepassados, com suas vivências e sofrimentos, hoje reproduzidos nos périplos dos descendentes (Duarte, 2020, p. 82).

Nesse aspecto, Evaristo se destaca na sua escrita, que não apenas celebra a herança cultural, mas também lida com questões importantes relacionadas à identidade, resiliência e desafios enfrentados pela comunidade afro-brasileira ao longo da história. Significa que sua obra é vista como um marco importante não apenas na literatura afro-brasileira, mas na literatura brasileira em sua totalidade, contribuindo de maneira significativa para a compreensão das experiências passadas e presentes da comunidade afro-brasileira. Segundo Duarte:

Com efeito, os textos de Evaristo se destacam por expressar um território feminino de onde emana um olhar, outro e uma discursividade específica. É desse lugar marcado, sim, pela etnicidade, mas também pela maternagem e pela sororidade, que provêm as vozes-mulheres que remetem aos ecos das correntes arrastadas e aos seus sucedâneos modernos e contemporâneos (Duarte, 2020, p. 83).

Nesse âmbito, é que devemos mostrar para nossos alunos que, através da leitura literária, podemos fazê-los repensar e conscientizá-los das propostas que a literatura afro-brasileira aborda, a qual oferece um olhar diferente sobre o mundo e incorpora elementos de diversidade de vozes e temas, resgate da história, promove a conscientização em relação ao povo negro, enaltece a cultura afro, entre outros aspectos. É uma escrita enriquecida por sua conexão com a história e as experiências das comunidades afro-brasileiras, ao mesmo tempo em que permanece relevante e contemporânea.

E, nesse processo, os leitores podem se identificar de maneiras diversas e experimentar uma variedade de identidades ao longo de suas vidas. Essa compreensão fluida da identidade reflete a compreensão contemporânea de que somos seres em constante evolução, influenciados pelas interações com o mundo ao nosso redor. Diante do exposto, é indispensável repensar a maneira como abordamos a literatura na escola e como podemos torná-la mais relevante e acessível aos alunos, especialmente aqueles que enfrentam desafios sociais e econômicos. Somente assim, poderemos promover uma educação que realmente prepare os jovens para participar ativamente da sociedade.

Dito isso, a formação de cidadãos críticos deve direcionar esforços no sentido de desvendar essa ilusão de unificação. Devemos mostrar aos nossos alunos a realidade social, para que eles possam se enxergar, desenvolver a capacidade crítica e reconhecer suas origens, entendendo que fazem parte da rica tapeçaria cultural na qual estão imersos. A leitura desempenha papel fundamental nesse processo, pois ela veicula conhecimento e promove a reflexão crítica. No entanto, é importante destacar que a escola é a grande responsável por conduzir essa prática, não só como exercício no alfabetizar, mas mostrar essa prática como algo imprescindível para o crescimento intelectual.

O acesso à literatura não deve ser sujeito à classificação; a arte deve ser oferecida de maneira universal, sem distinções de classe. Como demonstrado por

Antonio Candido em “O Direito à Literatura” (1988), até mesmo pessoas com pouca instrução, quando confrontadas com obras clássicas, ficam fascinadas e demonstram grande interesse em conhecê-las. Candido exemplifica isso com a cidade de Milão, na Itália, onde a população se envolveu intensamente com *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri, que muitos (de crianças a idosos) conhecem de cor. Isso ilustra como a literatura pode ser vista como um “alimento humanizador”. Esse belo exemplo nos faz refletir sobre o poder universal da leitura literária, que ultrapassa as barreiras da estratificação social. De certa forma, ela tem o poder de reduzir as distâncias criadas pela desigualdade econômica, pois consegue transformar comportamentos e pensamentos daqueles que se alimentam da fonte do conhecimento, já que proporciona enriquecimento pessoal, e pode promover mudanças de atitudes e contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em nossa pesquisa, propusemos uma reflexão sobre o ensino do letramento racial, aportado nas leituras de contos, da obra *Olhos D'água*, de Conceição Evaristo, em um contexto educacional com os alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Pontes e Lacerda. Apresentamos a prática de sala de aula a partir de teorias que subsidiaram e discutiram o ensino do letramento racial com leituras da literatura afro-brasileira e, assim, construímos uma proposta didática pedagógica, por meio de estratégias de ensino de leitura, utilizando o modelo de sequência básica de Rildo Cosson.

A nossa suposição de que o ensino escolar deve ser orientado para a implementação da Lei 10.639/03 no ensino e para que os estudantes conheçam e apreciem a cultura e a literatura africana e afro-brasileira foi confirmada, uma vez que, com base nos dados coletados em nossa pesquisa, foi possível notar uma mudança nas interpretações e na crítica dos alunos em relação às oportunidades de leitura oferecidas durante o trabalho.

Como sabemos, o letramento racial é uma competência de ensino de leitura que se relaciona à compreensão e à análise de questões relacionadas à cultura e a etnias. Esse processo de aprendizagem, que tem como foco o entendimento e a conscientização das dinâmicas raciais presentes no nosso meio social, envolve contextos da diáspora africana espalhados pelo mundo. Ao mesmo tempo, identifica

e desafia padrões preconcebidos, preconceitos, discriminações e desigualdades raciais, reconhecendo e celebrando a diversidade.

O aprendizado através desse letramento assumiu papéis fundamentais na compreensão e expressão das experiências raciais em nossos alunos. Ao apresentar a literatura afro-brasileira a eles, percebemos que as *escrevivências* descritas por Evaristo reforçaram as percepções de vida de cada leitor, e gradativamente a cada leitura era perceptível as melhoras em relação ao crescimento e domínio de interpretação, pois a leitura literatura se encarregou do processo de fruição e aprendizado.

Nesse sentido, oferecemos uma plataforma para o processo de construção de identidades e a análise do lugar social de nossos educandos. Com o exercício do letramento racial, eles passaram a conhecer a literatura afro-brasileira e, com isso, podem passar a promover essa cultura como parte integrante e formativa de nosso meio social. Isso envolve reconhecer cada indivíduo do povo negro como sujeito histórico e valorizar as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros. Essa abordagem também requer a problematização das questões de raça e gênero que estão envolvidas na construção da identidade negra. Isso significa não apenas ler textos com protagonistas negros, mas também discutir o significado desse protagonismo e analisar como ele desafia as normas sociais estabelecidas. A partir desse conhecimento, podemos contribuir para a redução do preconceito estrutural que persiste em nossa sociedade.

Ao abordar o preconceito, destacamos principalmente o preconceito contra a mulher negra, foco de nossa pesquisa na qual destacamos como protagonistas personagens de uma obra de Conceição Evaristo. Esse preconceito recai sobre a maioria dos afrodescendentes que, influenciados pelo ambiente reprodutor de desigualdades, tem na sociedade os reflexos do colonialismo que nutre a disseminação da cultura da subjugação das classes. A autora retrata experiências de mulheres negras em seu trabalho com a intenção de lançar luz sobre suas lutas, resiliência e empoderamento. A narrativa de Evaristo desafia estereótipos, aborda as injustiças sociais e amplifica as vozes das mulheres negras na literatura e na sociedade. Por sinal, um dos temas centrais de sua escrita é a exploração da complexidade das experiências humanas, voltando-se a temas que envolvem gênero e classe, desigualdade social, discriminação e preconceito, e o cotidiano da vida das mulheres negras. Ela investiga as complexidades de identidade, discriminação e

marginalização enfrentadas pelas mulheres negras no Brasil e em outros lugares. E, ainda, a escrita de Evaristo celebra frequentemente a força, a sabedoria e a beleza das mulheres negras, oferecendo uma contranarrativa aos estereótipos e equívocos predominantes. Evaristo trata dessas questões sociais e existenciais com leveza e lirismo, em seus contos o leitor é envolvido em um contexto de ancestralidade e identidade afro-brasileira que transcende o imaginário de cada um e, de forma lírica, mostra a dura realidade de suas personagens, no intuito de provocar reflexões e levantar críticas voltadas ao amadurecimento perante as experiências literárias de seus leitores.

Com este foco, instigamos nossos alunos a dialogar e despertar o conhecimento em relação às demandas que envolvem respeito, justiça e igualdade, e a partir de suas experiências leitoras provocarem mudanças em relação aos acontecimentos, ou seja, a partir da criticidade, buscar direitos adquiridos e por equidade. Assim, a literatura afro-brasileira desconstrói estereótipos, resiste a imposições sociais, liberta e, ao mesmo tempo, participa na reconstrução da autoestima das novas gerações.

Como mostramos no início de nossa análise, os participantes da pesquisa apresentavam uma leitura elementar, apenas liam e respondiam superficialmente às indagações respeito do texto lido, e apesar do espaço de tempo que passamos com esses alunos foram cinco encontros, uma vez por semana durante duas horas, podemos perceber a diferença em relação à criticidade e à dinâmica de leitura deles, assim notamos que, por meio do letramento, oferecemos oportunidades a esses jovens leitores.

Entendemos que a formação leitora é enriquecida por abordagens que incentivam a reflexão crítica e a conexão com o aprendizado, dando condições para ampliar a compreensão do letramento literário e racial. Visamos apresentar a nossos alunos que as metodologias que envolvem o letramento racial e literário vão muito além de ler textos em sala de aula para resolver atividades pedagógicas, pois, como foi enfatizado por Magda Soares, ser alfabetizado não é sinônimo de letrado, para se tornar letrado é preciso viver no estado ou na condição de quem sabe ler e escrever e praticar a leitura e a escrita. Isso porque existem pessoas que foram alfabetizadas, mas vivem nas mesmas condições de analfabetos, ou seja, não lê, ou ao ler não interpreta os fatos de maneira abrangente. E percebemos que nossos alunos, ao final

deste processo de ensino de leitura, puderam perceber essa diferença no aprendizado.

Ao final de nossa pesquisa, podemos visualizar como o letramento racial proporciona identificação e promove reflexões crítico-sociais, pois à medida que os alunos foram lendo os contos, apresentavam desenvolvimento crítico em relação ao pertencimento ao que tange a questões raciais e sociais. E ainda foi perceptível que o letramento racial transcendeu o ensino-aprendizagem, pelos questionamentos e interlocuções que apresentavam durante a leitura protocolada, especialmente em relação às vozes e perspectivas dos personagens negros. As interpretações dos alunos ofereceram resultados valiosos sobre como a literatura afro-brasileira pode impactar a compreensão e a experiência pessoal do leitor, bem como também como a falta do conhecimento literário prejudica a visão de mundo dos não leitores.

A partir dessas experiências, podemos apresentar algumas reflexões pós-análise as quais indicam mudanças na identificação e no aprendizado dos jovens leitores, destacando o potencial transformador da leitura literária e o funcionamento do letramento racial, mostrando que este tipo de conhecimento é vital no processo de aprendizagem ao oferecer possibilidades para o leitor poder a partir de suas próprias convicções estabelecerem conceitos, construir e transformar seu comportamento e opiniões diante dos fatos sociais e, a partir de suas experiências e conhecimento pelo viés literário, produzir autonomia.

A ausência de uma educação adequada desde o início da construção social brasileira gerou desafios significativos para as futuras crianças afrodescendentes, uma vez que elas não receberam o apoio necessário em casa: e não por falhas familiares, mas porque o processo colonial cerceou a possibilidade de uma educação social equânime. Esse “apartheid educacional” no Brasil é um problema histórico que há anos vem sendo empurrado para debaixo do tapete, o que apenas concretiza a falta de uma administração que priorize a educação em primeiro plano. O fato é que na atualidade o ensino de leitura não corresponde aos parâmetros da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visto que ao iniciar nosso projeto os alunos não tinham conhecimento da literatura afro-brasileira e muito pouco sabiam a respeito da leitura literária. Como sabemos, a leitura e o letramento literário assumem papéis fundamentais na compreensão e expressão das experiências raciais. A literatura afro-brasileira, em particular, oferece conteúdos importantes para o conhecimento intelectual. E o respeito às diversidades existentes, juntamente com o conhecimento,

é a chave para combater o preconceito em nosso meio. Frisamos que, com o ensino literário, podemos apresentar o mundo e suas variações culturais e é na escola que a maioria daqueles que não têm quase nenhum acesso à literatura poderão ter esse contato. Assim, a descoberta de novos mundos a partir da leitura literária abre possibilidades e dá continuidade a experiências as quais permitem uma melhor compreensão dos acontecimentos vivenciados no meio social.

É importante notar que, ainda hoje, a matriz curricular do ensino básico não incorpora o ensino da leitura literária. Embora saibamos que essa competência está estabelecida na BNCC, mas, na prática, esse ensino não está sendo implementado, pelo menos nas turmas dos alunos que participaram desta pesquisa.

É inquestionável que a educação não dispõe de “fórmulas educativas” que resolvam ou exterminem o preconceito e a discriminação social. Mas quanto mais adotarmos estratégias de ensino que visem ao combate a esse mal que assola o povo negro e demais gêneros que sofrem a esse respeito, mais próximos estaremos de uma sociedade realmente civilizada. Assim, o ensino da leitura tem a função de criar pontes e unir o social, através da leitura podemos conhecer, entender, participar e aceitar o diferente.

Portanto, incentivar a leitura é uma prática que deve ser disponível a todos, e o meio escolar se torna o meio mais viável para muitos. A escola pública é fator basilar para contrapor essa disparidade e, a partir da inserção das escolas públicas, grande parte da sociedade tornou-se alfabetizada. Porém, estar alfabetizado não os torna leitores literários, existe a necessidade de conhecer a modalidade de letramento literário e racial, o qual prioriza a cultura e o conhecimento dos saberes que envolvem o povo negro. Sabemos que a escola desempenha papel central ao oferecer as condições para o desenvolvimento intelectual dos leitores. Portanto, nossa pesquisa não se limita a apresentar dados para serem arquivados; vemos que a implementação de projetos é uma maneira eficaz de efetuar mudanças nessa situação.

A partir de nossas experiências, podemos enfatizar que existem possibilidades de diminuir consideravelmente o preconceito e o racismo em nosso meio social a partir do ensino de metodologias que envolvam a literatura afro-brasileira, através do letramento racial, que pode auxiliar os próprios afrodescendentes a se reconhecerem e a se orgulharem de suas raízes e de sua história. Ao ler obras que celebram a cultura negra e a luta contra o racismo, os leitores afrodescendentes e demais leitores podem

sentir-se representados e encorajados a afirmar sua identidade e a auxiliar no combate à discriminação.

Nesse sentido, notamos que os resultados obtidos revelam a eficácia da abordagem do ensino do letramento literário racial, por mostrarem a mudança de atitude dos alunos em relação ao aprendizado, evidenciando maior envolvimento e participação nas atividades propostas. Nossa análise de conteúdo, sob os preceitos de Bardin (2002), permitiu a visualização dos dados coletados, apontando padrões e tendências que confirmam o desempenho dos educandos em relação à construção do conhecimento e aumento de criticidade, face ao letramento literário racial, que contribui no processo de identificação e construção de si e do seu meio social.

Notamos ainda que a partir dos contos da obra *Olhos D'água*, a interpretação leitora dos alunos foi instigada. Para viabilizar o pertencimento, a autora traz o protagonismo feminino e ressalta a importância da literatura, para entender as mulheres negras e pobres como parte fundamental desse processo de construção da identidade da mulher brasileira, e nos livrarmos de costumes antes inculcados e implantados para distorcer a real formação de nosso povo. É um passo importante para a democratização de vida cultural e da vida urbana no país. A escrevivência se configura em uma forma de luta contra o racismo, o preconceito e o machismo inscrito na sociedade brasileira contemporânea, denunciando as opressões e exigindo mudanças, reivindicando os direitos da mulher negra, desde os mais básicos até os mais complexos.

Trabalhar com os contos de Evaristo foi uma experiência muito proveitosa, pois os alunos puderam perceber que essa literatura não aborda fatos apenas para apresentar as condições e situações que o povo negro vivencia, mas tirar seus leitores do comodismo; essas narrativas estão carregadas de escrita da existência, fazendo com que as experiências de vida sejam lembradas, na busca por ressignificar, através de palavras, valores distorcidos pela literatura europeizada, disseminada no Brasil.

Assim, os alunos puderam perceber a importância do protagonismo da mulher negra e mudar o olhar em relação aos estereótipos formados pelo machismo estruturado em nosso meio social. Através das lentes evaristiana, o leitor se identifica e suas experiências literárias passam a significar no processo de afirmação de sua identidade. E a partir dessa construção identitária, espera-se que o leitor possa se compor e marcar seu eu e sua representatividade no meio social.

As estratégias de ensino devem ser cuidadosamente estudadas para que sua aplicação seja eficaz, assim, elas podem contribuir e estimular o interesse dos alunos pela leitura. Além disso, promovem a troca de experiências relacionadas às leituras que os estudantes vivenciam em seu cotidiano. E a educação leitora possivelmente fará desses jovens leitores mulheres e homens conscientes e respeitosos no que tange ao multiculturalismo e à alteridade, e com esta prática caminharemos para um futuro livre de preconceito e racismo.

Como enfatiza Aguiar e Bordini, (1988), a socialização do indivíduo ocorre não apenas por meio de interações pessoais, mas também por meio da leitura, quando ele se depara com criações significativas de outros indivíduos, expressas com o uso compartilhado da linguagem escrita. No diálogo que se estabelece nesse processo, o indivíduo é desafiado a buscar significados e a tomar posições, o que o torna mais aberto ao contato com os outros.

Nesse contexto, os leitores têm a oportunidade de se identificar e explorar, de várias maneiras, diferentes aspectos de sua identidade ao longo de suas vidas. Essa compreensão flexível da identidade reflete a visão contemporânea de que estamos em constante evolução, moldados pelas interações com o ambiente que nos cerca.

Para atingir esse objetivo, é essencial que a formação de cidadãos críticos se concentre em desmistificar a ideia de homogeneidade. Devemos expor nossos alunos à realidade social para poderem se conhecer melhor, desenvolver o pensamento crítico e reconhecer suas raízes, compreendendo que fazem parte de uma rica diversidade cultural na qual estão inseridos.

O letramento literário racial desempenha papel central nesse processo, por oferecer conhecimento e estimular a reflexão crítica. A inserção dessa vertente literária nas escolas contribui para que crenças e costumes colonialistas sejam quebrados e, desta maneira, não apenas engrandecer o repertório literário destes educandos como também colaborar na construção de uma vida social justa e inclusiva.

Além disso, é fundamental incorporar o ensino da literatura afro-brasileira, proferido como um veículo essencial para aproximar os leitores das culturas e perspectivas envolvendo toda a comunidade. Através dela, podemos visualizar e compreender uma série de tradições e costumes livres de preconceitos e estereótipos, de modo a fazer com que a comunidade negra se torne parte da história nacional livre de atravessamentos discriminatórios.

Esperamos que os resultados deste estudo venham se somar a outras práticas pedagógicas, no intuito de os educadores perceberem que o exercício do letramento racial nas escolas é uma ferramenta valorosa na contribuição de práticas inclusivas e sensíveis à diversidade cultural, promovendo uma educação realmente equânime. Essas reflexões pós-análise nos levam a repensar a maneira como a carência do letramento literário racial nas escolas pode debilitar o conhecimento intelectual dos educandos. E, ainda, a formação de cidadãos críticos deve incluir essa conscientização, e o desempenho da leitura literária é parte fundamental para experienciar as vivências nesse processo. Assim, fomentar o ensino nesta área do conhecimento é uma tarefa que deve ser realizada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: A formação do leitor: alternativas Metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

ANDRADE, Mário de. *Macunaíma*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. São Paulo: Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia, 1978.

ALMEIDA, Sandra. *Abdias do Nascimento*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

ARRAIS, Matheus Eurich. *A marcha para o Oeste e o Estado novo: A Conquista dos Sertões*. UNB – Universidade de Brasília/DF, 2016.

AULETE, Caldas. *Aulete digital – Dicionário contemporâneo da língua portuguesa: Dicionário Caldas Aulete*, A. Vallardi, Milano: 2001.vs online, acessado em 03/04/2024.

BARROS, A. de C. *A Música*. São Paulo: CEA – Companhia Editora Americana, 1973.

BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. “O personagem negro na literatura brasileira: uma abordagem crítica”. In: *Educação como prática da diferença* (org. Abramowicz, I.m. Barbosa e v.r. Silveiro). Campinas: Armazém do Ipê, 2006.

BARBOSA, Muryatan Santana. *Pan-Africanismo: Unidade e Diversidade de um ideal na Présence Africaine (1956-63)*. XXVIII. Simpósio Nacional de História. Florianópolis: SC. 2015.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2002.

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

BONNICI, T. *Conceitos-chave da teoria pós-colonial*. Maringá-PR: Eduem, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: Crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

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

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: *Vários Escritos*. 5ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

\_\_\_\_\_. “A literatura e a formação do homem”. *Remate de Males: Revista do Departamento de Teoria Literária*, nº esp., p. 81-89, 1999.

\_\_\_\_\_. *A educação pela noite & outros ensaios*. p. 140-162: “Literatura e subdesenvolvimento”. São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. *Literatura e Sociedade*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CAMPOS, H. *Metalinguagem & outras metas: ensaios de teoria e crítica literária*. São Paulo: Perspectiva, 2010b.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o Colonialismo*. 1ª ed. Lisboa: Sá da Costa, 1987.

COSCARELLI, C. V. “O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística”. *Boletim da Associação Brasileira de Linguística*. Maceió: Imprensa Universitária, dez. 1996. p. 163-174.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: Teoria e Prática*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2021.

\_\_\_\_\_. *Letramento Literário: uma localização necessária*. *Letras & Letras*. v. 31, n. 3, 2015.

COMPAGNON, Antoine, 1950. *Literatura Para Quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CUTI. *Batuque de tocaia*. São Paulo: Edição do Autor, 1982 (Poesia).

CUTI (Luiz Silva). *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010. – (Coleção Consciência em Debate (coord. Vera Lúcia Benedito)).

DALCASTAGNÈ, Regina. “Para não ser trapo no mundo: as mulheres negras e a cidade na narrativa brasileira contemporânea”. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea* - n. 44, p. 289-302 (2014).

DOMINGUES, Petrônio. “Movimento Negro brasileiro: Alguns apontamentos históricos”. 2007.

DUARTE, Eduardo de Assis. “Mulheres marcadas: literatura, gênero, etnicidade”. In. *Terra Roxa e Outras Terras – revista de Estudos Literários* - v. 17-A (dez. 2009).

\_\_\_\_\_: *Entre Orfeu e Exu, a afrodescendência toma a palavra*. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. v. 1 (Precursores). Belo Horizonte: Editora UFMG, (2011a).

\_\_\_\_\_. (2011b). Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. v. 4 (História, teoria, polêmica). Belo Horizonte: Editora UFMG. LITERAFRO - [www.lettras.ufmg.br/literafro](http://www.lettras.ufmg.br/literafro)

\_\_\_\_\_. Seminário: A escrevivência de Conceição Evaristo/ Conceição Mulher de Seu Tempo e de Seu País. Itaú Social, 2021.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gisQ0mWUvU0>

\_\_\_\_\_. *Literatura, Política e Identidade: ensaios*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.

DUARTE, Eduardo de Assis: “O negro na literatura brasileira, navegações”. Belo Horizonte, v. 6, nº 2 p. 146-153, jul./dez. 2013.

DUARTE, Eduardo de Assis. Entrevista, GZH, jornal digital, 2012. <https://gauchazh.clicrbs.com.br/Acesado em 15/10/2022>.

DUARTE, Eduardo de Assis. Seleção, notas, ensaios. *Machado de Assis afrodescendente*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2020.

DUARTE, Eduardo de Assis e FIALHO, Elisângela Lopes. “Conceição Evaristo: literatura e identidade”, 2021. (<http://www.letras.ufmg.br/literafro/literafro/autoras/29-critica-de-autores-feminios/199-conceicao-evaristo-literatura-e-identidade-critica>)

DUARTE, E. A. e FONSECA, M. N. S. (org.) *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica - Por um Conceito de Literatura Afro-brasileira*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DUARTE, Isabella Rosado Nunes; ilustrações Goya Lopes. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

DUARTE, Constância Lima, Isabella Rosado Nunes (orgs.). *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. ; ilustrações: Goya Lopes. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

DUARTE, Constância Lima; Côrtes, Cristiane; Pereira, Maria do Rosário Alves (orgs.). *Escrevivências: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

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

\_\_\_\_\_. *Da Calma e do Silêncio: Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

\_\_\_\_\_. (2011). Depoimento. In: DUARTE, Eduardo de Assis.

\_\_\_\_\_. “Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita”. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.) *Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

\_\_\_\_\_. Depoimento no I Colóquio de Escritoras Mineiras. Belo Horizonte, Maio de 2009

\_\_\_\_\_. no livro “Poemas da recordação e outros movimentos”. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

\_\_\_\_\_. *Olhos D'Água / Conceição Evaristo*. 1. ed. – Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

\_\_\_\_\_. *A Escrivivência e seus subtextos / Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes (orgs.). *Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Constância Lima (org.).  
, 2020.

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Tradução de Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, 2008.

FONSECA, Maria Nazareth Soares (orgs.). *Literatura e afrodescendência no Brasil*. v. 4. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

FONSECA, Dagoberto José da. *Políticas públicas e ações afirmativas*. São Paulo. Selo Negro, 2009.

GONZÁLEZ, Lélia. A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social. In: *Raça e Classe*. a. 2, n.5, Brasília: MNU nov./dez de 1988.

\_\_\_\_\_. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*. Anpocs. p. 223-244. 1984.

\_\_\_\_\_. *Lugar de Negro*. Carlos Hasenbalg. Rio de Janeiro: Marco Zero.1982.

\_\_\_\_\_. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Flávia Rios; Márcia Lima (orgs.) Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. . Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

hooks, bell. *Olhares negros: raça e representação*. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

JAUSS, Hans Robert. *A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. V. 36, São Paulo: Ática, 1994.

KHATTAR, Semirames e organizadores. “Dossiê Escritos decoloniais: conhecimento em curso Entre Gêneros: a literatura de Conceição Evaristo e dos direitos humanos sob olhares descoloniais”. Artigo na revista “Enfoques” – v. 19, nº 1, p. 9-28, 2023.

LAJOLO. Marisa. “Olhos d’água, de Conceição Evaristo”. LITERAFRO, 2016.  
[www.letras.ufmg.br/literafro](http://www.letras.ufmg.br/literafro)

LOPES, Ana Monica Henriques. “Descolonização e Racismo: Atualidade e crítica”. In: Sankofa, *Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana*. Ed. USP, Ano IV, nº 8 - 2011. 10p.

LLOSA, Mario Vargas. *A Verdade das Mentiras*. São Paulo, Ed. Arx, 2004.

MATA, Inocência. Paulina Chiziane e a exposição de um “ossário de interioridades mortais”. In: MIRANDA, Maria Geralda de; SECCO, Carmem Lúcia Tindó (orgs.). *Paulina Chiziane: Vozes e rostos femininos de Moçambique*. Curitiba: Appris, 2013.

MATOS Guerra, Gregório de. *Antologia*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

MBEMBE, Achile. *Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte/ traduzido por Renata Santini*. São Paulo: 1ª ed.2008.

\_\_\_\_\_. *Crítica da Razão Negra*. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Ed. Antígona, 2014.

MIGNOLO, W. “Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política”. *Cadernos de Letras da UFF* (34), 287-324. 2008.

MOORE, Carlos. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUDIMBE, Valentin Yves. *A invenção de África: Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento*. Tradução de Leonor Pires Martins Revisão de Manuela Ribeiro Sanches. Petrópolis-RJ, Vozes, 1988.

MULLER, Tania Maria Pedroso, Cardoso Lourenço. *Branquitude: Estudos sobre a Identidade branca no Brasil*. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade negra*. 5ªed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

\_\_\_\_\_ (org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. *O negro Revoltado*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

\_\_\_\_\_. *O Genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado*. 1ª ed.. São Paulo: Perspectiva, 2016.

PADILHA, Laura, “Capulanas e vestidos de noiva: Leitura de romances de Paulina Chiziane”. In: MIRANDA, Maria Geralda de; SECCO, Carmem Lúcia Tindó (orgs.). *Paulina Chiziane: Vozes e rostos femininos de Moçambique*. Curitiba: Appris, 2013.

PAES, Iêdo de Oliveira. *Por entre os olhos D’Água de dor, indiferença e amor*. 2ª ed. Belo Horizonte. 2018.

PAULINO, Graça. “Letramento Literário: Por Velas e Alamedas”. *Revista da Faced*, nº 05, 2001.

PEREIRA, Edimilson de A. *Malungos na escola*. São Paulo: Paulinas, 2007(UFMG/LITERAFRO).

PIRES, Heloisa : *Polêmicas e Reflexões. Quando a afro-bibliodiversidade lê Monteiro Lobato*. 2019. <https://emilia.org.br/quando-a-afro-bibliodiversidade-le-monteiro-lobato/>

PETIT, Michèle: *Ler o mundo: Experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*. São Paulo. 1ª ed. Editora 34, 2019.

QUIJANO, Anibal: *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*.in: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires Lugar CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial, 2005.

ROSÁRIO, Claudia Cerqueira do. “Oxum e o feminino sagrado: algumas considerações sobre mito, religião e cultura”. IV ENECULT/UFBA. Salvador, 2008.

SANTOS, Rita de Cassi. “Castro Alves: o negro e a identidade nacional”. In: *Cerrados - Revista da Pós-Graduação em Literatura da UnB*. Brasília, 2000 - v. 10, n. 9, p. 29-39, 2000.

SANTOS, Milton. “Ser negro no Brasil hoje. Ética enviesada da sociedade branca desvia enfrentamento do problema negro”. *Jornal Folha de S.Paulo*, 2000.

\_\_\_\_\_. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record. 2000. Acesso em: 6/4/2024.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o “encardido”, o “branco”, o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. São Paulo, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros – 2ª ed*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SIGNORINI, Inês: “Letramento e legitimidade de poder em contextos institucionais”. *DELTA* - v. 11, nº 2 (185-200), 1995.

SOLÉ, Izabel. *Estratégias de Leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TODOROV, Tzvetan,: *A Literatura em Perigo*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 2021.

ZILBERMAN, Regina. Theodoro, Ezequiel da Silva. *Literatura e pedagogia: Ponto e Contraponto*. 2ª ed. São Paulo: Global; Campinas-SP: ALB, 2008.

\_\_\_\_\_. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1987.

### **Referências na internet**

DOMINGUES, Petrônio. “Movimento Negro Brasileiro: Alguns apontamentos históricos”.

<https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt>.

Acessado em 12/01/2024.

GONZALEZ, Lélia. “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. In: Luiz Antônio Silva (org.). Movimentos sociais, urbanos, memórias étnicas e outros estudos. Brasília: Anpocs (Ciências Sociais Hoje, 2), 1984, p. 223-244. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod\\_resource/content/1/06%20-%20](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20)

GONZALEZ%2C%20L%C3%A9lia%20%20Racismo\_e\_Sexismo\_na\_Cultura\_Brasil eira%20%281%29.pdf >Acessado em 15/10/2024.

<https://sedh.es.gov.br/Not%C3%ADcia/novembro-negro-conheca-algumas-expressoes-racistas-e-seus-significados>. Acessado em 25/01/2024.

<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/vitrine/obra-retrata-importancia-do-debate-sobre-pan-africanismo-no-brasil-e-no-mundo>. Acessado em 19/01/2024.

LITERAFRO.[http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/Artigo\\_EAD\\_Faces\\_do\\_negro\\_na\\_literatura.pdf](http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/Artigo_EAD_Faces_do_negro_na_literatura.pdf). Acessado em 6/10/2022.

<http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/1676-eduardo-de-assis-duarte-faces-do-negro-na-literatura-brasileira>. Acessado em 06/10/2022.

<http://www.letras.ufmg.br/literafro/resenhas/ficcao/392-a-prosa-de-maria-firmina-dos-reis-no-seculo-xxi> (MARRA, LAÍSA, 2017).

GZH, Jornal digital: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/> Acesado em 15/10/2022.

OLIVEIRA, Laura Maria Almeida: [http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/28-critica-de-autores-masculinos/1114-a-africanidade-na-obra-viola-de-lereno-de-domingos-caldas-barbosa.\(2021\)](http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/28-critica-de-autores-masculinos/1114-a-africanidade-na-obra-viola-de-lereno-de-domingos-caldas-barbosa.(2021)). Acessado em agosto de 2022.

QUILOMBHOJE: <https://www.quilombhoje.com.br/site/cadernos-negros/>. Acessado em 13/10/2022.