

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

EDILMA DOS SANTOS

O PROTAGONISMO NEGRO EM PERSONAGENS DE CONTOS DE
CONCEIÇÃO EVARISTO:
UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA EM CONSONÂNCIA ÀS LEIS
10.639/03 e 11.645/08

São Cristóvão/SE

2021

EDILMA DOS SANTOS

**O PROTAGONISMO NEGRO EM PERSONAGENS DE CONTOS DE CONCEIÇÃO
EVARISTO:
UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA EM CONSONÂNCIA ÀS LEIS
10.639/03 e 11.645/08**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade Federal de Sergipe como
requisito parcial para a obtenção do título de mestre
no Curso de Mestrado em Letras (PROFLETRAS)

Orientador: Prof. Dr. Alberto Roiphe Bruno

São Cristóvão/SE

2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Santos, Edilma dos
S237p O protagonismo negro em personagens de contos de
Conceição Evaristo : uma proposta didático-pedagógica em
consonância às leis 10.639/03 e 11.645/08 / Edilma dos Santos ;
orientador, Alberto Roiphe Bruno.- São Cristóvão, SE, 2021.

128 f.

Dissertação (mestrado profissional em Letras) -
Universidade Federal de Sergipe, 2021.

1. Evaristo, Conceição, 1946- - Crítica e interpretação. 2.
Negros na literatura. 3. Leitores - Reação crítica. 4. Letramento. 5.
Educação - Estatuto legal, leis, etc. - Brasil. I. Bruno, Alberto
Roiphe, orient. II. Título.

CDU 821.134.3(81)-34.09

Agradecimentos

Àquele que nos concedeu a graça de continuarmos incólumes à Covid-19, um momento em que 1.000 estão caindo à minha esquerda e 10.000 à minha direita e que nos livrou de tantos outros males que poderiam impossibilitar a conclusão deste trabalho, não teria como deixar de reverenciar e agradecer. A Ele a honra, a glória e o louvor.

À minha mãe, Isaura, rosto humano de Deus na minha vida, minha primeira professora, sempre parceira de todas as horas e atenta aos menores detalhes do meu bem-estar, principalmente durante a realização deste trabalho. Ao meu pai, Luiz, (in memoriam) e a todos os meus familiares pelo apoio.

Àqueles que foram meus alunos ontem, aos que estão nessa condição hoje e àqueles que serão amanhã, eles são a razão deste trabalho.

Aos docentes que compõem o PROFLETRAS minha sincera gratidão pelo enriquecimento profissional que nos foi proporcionado.

Às colegas Kátia e Normélia, pelas palavras de incentivo nos momentos de desânimo e aridez. Amizade para a vida inteira.

Ao meu orientador Prof. Dr. Alberto Roiphe Bruno pela sua impecável atuação profissional, sem, no entanto, abdicar de sua humanidade, desde as aulas presenciais e, mais de perto, durante a orientação deste trabalho. O professor que deixa marcas indeléveis em seus educandos e, mais que admiração, desperta neles o afeto. Com certeza, provém daquela linhagem de professores de cuja cepa brotou Paulo Freire.

RESUMO

O trabalho em questão “*Protagonismo Negro em Personagens de Contos de Conceição Evaristo: Uma Proposta Didático-Pedagógica em Consonância às Leis 10.639/03 e 11.645/08*”, ancorado nas referidas disposições legais que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na escola, propõe estratégias de leitura para que estudantes do 9º ano do ensino fundamental reconheçam o protagonismo negro e seus estigmas sociais na perspectiva da Literatura-Negro Brasileira de Luis Silva Cuti. Do mesmo modo, promove a liberdade de expressão do aluno sujeito leitor. Para tanto, como corpus da pesquisa, propõe-se a leitura de três contos de Conceição Evaristo, a saber: “Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos”, “Lumbiá”, e “Ayoluwa, alegria do nosso povo”, os três da obra *Olhos d’água* (2018). Nesse sentido, foi elaborada uma Sequência Didática disposta num Caderno Pedagógico, a priori, a ser desenvolvida na Escola Estadual Professora Glorita Portugal em São Cristóvão, estado de Sergipe, no entanto, com o advento da pandemia da COVID-19 não foi possível aplicá-la na referida instituição de ensino, em vista das dificuldades enfrentadas pelos alunos na adesão ao ensino remoto, porém, não retirou a relevância dessa ação pedagógica para o ensino de leitura literária na escola. Respalado metodologicamente de forma qualitativa e intervencionista nas quais teoria e prática se complementam, o estudo teve como suporte teórico ALMEIDA (2019), a concepção de Literatura Negro-Brasileira de CUTI (2010), COSSON (2009), DALCASTAGNÈ (2005), EVARISTO (2009), FREIRE (1992), KOCH (2008), MACHADO (2005), RIBEIRO (2017), ROUXEL (2014), SOLÉ (2014), dentre outros. Além do intuito de desenvolver a competência leitora literária dos estudantes dentro de uma perspectiva de um sujeito leitor, ao mesmo tempo em que foram discutidas questões de ordem étnico-racial, o que muitas vezes é ignorado no cotidiano escolar e em nossa sociedade atual. Esse trabalho procura promover a formação de cidadãos conscientes do seu protagonismo como leitor e como construtor de uma sociedade democrática, antirracista e mais humana.

Palavras-chave: Letramento literário; Sujeito leitor; Literatura Negro-Brasileira;; Leis 10.639/03 e 11.645/08.

ABSTRACT

This monograph, “Protagonismo Negro em Personagens de Contos de Conceição Evaristo: Uma Proposta Didático-Pedagógica em Consonância às Leis 10.639/03 e 11.645/08”, anchored in the referred legal provisions that made the teaching of African, Afro-Brazilian history and culture and indigenous at school, proposes reading strategies so that 9th grade students of elementary school recognize the black protagonism and its social stigmas in the perspective of Black Brazilian Literature by Luis Silva Cuti. Likewise, it promotes the freedom of expression of the student subject reader. Therefore, as a corpus of the research, it is proposed to read three short stories by Conceição Evaristo, namely: “Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos”, “Lumbiá”, and “Ayoluwa, alegria do nosso povo”, all from the work *Olhos D'Água* (2018). In this sense, a didactic sequence was prepared in pedagogical notes, a priori, to be developed at the public school Professora Glorita Portugal in São Cristóvão's city, state of Sergipe, however, with the advent of the COVID-19 pandemic, it was not possible to apply it. It wasn't choosing this action, in view of the difficulties faced by students in adhering to remote education, however, not retiring to this pedagogical action for teaching literary reading at school. Methodologically supported in a qualitative and interventional way in which theory and practice complement each other, the study had as theoretical support ALMEIDA (2019), the conception of Black-Brazilian Literature of CUTI (2010), COSSON (2009), DALCASTAGNÈ (2005), EVARISTO (2009), FREIRE (1992), KOCH (2008), MACHADO (2005), RIBEIRO (2017), ROUXEL (2014), SOLÉ (2014), among others. In addition, to the aim of developing students' literary reading competence from the perspective of a reading subject, at the same time that issues of an ethnic-racial order were discussed, which is often ignored in school life and in our current society. This work seeks to promote the formation of citizens aware of their role as a reader and as a builder of a democratic, anti-racist and more humane society.

KEYWORDS: Literacy, Reader, Silencing, Black-Brazilian Literature, Black Protagonism, Laws numbers' 10.639 / 03 and 11.645 / 08.

SUMÁRIO

Introdução.....	6
2. Literatura e Racismo	15
2.1. O lugar do negro na literatura brasileira	17
2.2 Conceição Evaristo: o grito que estilhaça a máscara	25
3. A expressão do sujeito leitor	29
4. Aspectos metodológicos	31
4.1 Contos	36
4.2 A Sequência Didática.....	51
5. A escola é um serviço essencial	66
Considerações finais.....	72
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICE - Caderno Pedagógico	75
ANEXO – RESOLUÇÃO Nº 003/20- Conselho Gestor- PROFLETRAS.....	127

Introdução

A escola é o lugar, por excelência, da diversidade. É nela onde a criança inicia seu processo de socialização, divide seu espaço com o diferente, e aprende dessa forma a desenvolver o senso de alteridade. Por conseguinte, não se concebe o processo de escolarização sem se levar em conta o aprender a conviver, visto que é nas diferenças que se forja um cidadão mais humano. No entanto, no cotidiano das escolas públicas, presenciamos atitudes que expressam comportamentos intolerantes em vários aspectos, perpassando por questões que vão desde orientação sexual, de classe social, de cunho religioso, de gênero até de etnia racial, que demonstram atos explícitos de preconceito. Tais comportamentos revelam que o ambiente escolar ainda não se apropriou de um dos seus principais pilares, que é aprender a viver com os outros, ou seja, o espaço pedagógico como sendo o lugar privilegiado onde acontece a verdadeira democracia.

Embora se tenha uma ideia distorcida de que a sociedade brasileira vive numa “democracia racial”. Segundo Djamila Ribeiro, [...] esse mito afirma que no Brasil houve a transcendência dos conflitos raciais pela harmonia entre negros e brancos, traduzida na miscigenação e na ausência de leis segregadoras. O livro *Casa-grande & senzala de Gilberto Freire*, tornou-se um clássico mundial com a exportação dessa tese.” (RIBEIRO, 2019, p. 19). Segundo a autora, de todos os mitos que cercam a questão racial brasileira esse é um dos mais nocivos, uma vez que desconsidera o sistema opressivo de discriminação no qual negro brasileiro está inserido, passando uma falsa ideia de que práticas antirracistas são desnecessárias, visto que não há racismo no país. No entanto, sempre chega até nós, por meio de noticiários, casos que vão desde injúria racial até crime de racismo, ultrapassando até mesmo os muros da escola, levando-nos a crer que estamos bem longe dessa harmonia étnico-racial. É justamente nesse ponto que a escola tem uma participação fulcral, pois tem como missão fornecer os suportes necessários para que se construa um ambiente escolar mais democrático que venha extinguir qualquer tipo de preconceito. É mister salientar que esta função não é atribuição exclusiva dos educadores, mas também de toda a sociedade, inclusive da família, porém é sabido que ainda se caminha a passos lentos no sentido de uma mobilização mais efetiva por parte de todos os envolvidos nesse processo, resultando numa sociedade desumana com o povo negro e uma escola extremamente excludente e racista. Nada mais pertinente trazer essa questão para uma discussão no PROFLETRAS, levando a cabo a ideia de Paulo Freire quando nos dizia: “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, ‘interpretado’, ‘escrito’ e ‘reescrito’.” (FREIRE, 1996, p. 60, grifos do autor). Foi a partir da

observação desse espaço com seus conflitos, muitas vezes transformados em confrontos, que chegamos ao tema de nosso trabalho de intervenção pedagógica.

Aliar o problema étnico-racial à literatura foi a forma como decidimos desenvolver o trabalho em questão, visto que como nos lembra Cuti: “[...] a literatura é poder, poder de convencimento, de alimentar o imaginário, fonte inspiradora do pensamento e da ação” (CUTI, 2010, p. 12), pois se a literatura está revestida de todo esse poder de penetração no homem como nos disse Cuti, nada mais pertinente do que nos apropriarmos de todo esse cabedal para que possamos empreender ações visando a derrocada do racismo pelos veios literários.

Por isso decidimos como proposta de leitura a prosa contista de Conceição Evaristo, uma vez que entendemos esta autora como uma representante ímpar da literatura Negro-Brasileira. Com enfoque no protagonismo das personagens negras presentes em três contos de sua conhecida e premiada obra *Olhos d' Água* (EVARISTO, 2018), pretende-se que, por meio da leitura e da análise desse gênero textual, resguardando o espaço de liberdade de expressão do sujeito leitor, fornecer ao aluno estratégias de leitura para que ele possa reconhecer esse protagonismo e seus estigmas sociais na perspectiva negro-brasileira, combatendo o preconceito e contribuindo dessa forma para um praxe pedagógica antirracista. Além de desenvolver a competência leitora literária por meio de um processo identitário e humanístico, também fornece meios para que saibam lidar com os conflitos presentes no ambiente escolar relativos à questão étnico-racial, fazendo com que estes conflitos não evoluam para um confronto.

Tornar o aluno brasileiro um leitor competente não vem sendo uma tarefa fácil. Dados de avaliações em nível mundial que medem a competência leitora nos deixam numa posição desfavorável em relação a outros países que estão vencendo esse desafio.. Se falarmos então em letramento literário o problema se agrava. Um dos motivos talvez seja o fato de a leitura de textos literários, principalmente no ensino fundamental, ser desenvolvida ainda de maneira muito tímida na escola pública. Inúmeros são os fatores que contribuem para isso, alguns deles como a inexistência de bibliotecas com um bom acervo disponível aos alunos já demonstra o descaso com a formação leitora dos nossos educandos que, aliás, possuir um espaço reservado e adequado à leitura nas escolas públicas brasileiras é “artigo de luxo”.

Outra dificuldade no desafio na formação de leitores é o aparato tecnológico que circunda o aluno atualmente e que, quando não bem orientado, torna-se um entrave para o desenvolvimento da competência leitora. O aluno bombardeado por informações audiovisuais

que pouco exploram a sua imaginação e lhe tiram a capacidade da elaboração da fantasia próprio de quem ler e, não tendo no texto literário interesse algum, não se sente atraído pelo livro que, no seu entender, é enfadonho e cansativo.

Carência de bibliotecas e concorrência com a tecnologia dentre outros fatores já seriam também suficientes para explicar nosso pífio desempenho em leitura, entretanto, existe outro fator que, muitas vezes, jogamos para “debaixo do tapete” e fingimos não existir porque revela nosso “calcanhar de Aquiles”, ou seja, o fato de como são ministradas as aulas de leitura em nossas escolas. Os dois fatores citados anteriormente não nos causam tanta angústia como este terceiro, uma vez que nos afeta a “alma”, isto é, as aulas de língua materna. Em alguns casos, elas não reservam um espaço privilegiado para o letramento literário e, quando há, não ocorre de maneira eficiente. Muitas vezes, as aulas de literatura contribuem mais com o desinteresse do estudante do que com sua motivação à leitura, quando lhe é negado o direito de expressar sua experiência pessoal com a obra, por exemplo, considerando apenas como legítimo, interpretações consolidadas, geralmente as originárias dos manuais didáticos o que retira o caráter polissêmico do texto literário. Entretanto, considerar a experiência estética que o estudante vivencia durante a leitura, e acolhê-lo como sujeito leitor, não quer dizer desprezar outras leituras sobre o texto, pois como nos fala Roiphe em seu artigo intitulado *Possíveis contribuições da teoria e da crítica literária para aulas de Literatura*

Dessa maneira, valoriza-se o papel do leitor como aquele que deve realizar suas próprias análises de uma obra, tendo a crítica a função de oferecer uma experiência de prolongamento da obra e não a leitura correta. [...] É por meio da própria leitura e do acesso a críticas sobre os textos literários que o professor poderá chegar a diferentes planos de uma obra, e então, poderá propor sua própria versão considerando os elementos que encontrou. (ROIPHE, 2014, p. 159-160)

Seria, portanto, ampliar o universo de interpretações, visto ser esse um aspecto do texto literário e restituir o lugar de leitor ao estudante. Crítica, professor e discente todos juntos entram num “debate interpretativo para apreciar a pertinência dessas produções hipertextuais”. (ROUXEL2014), porém, conduzir a leitura literária dentro dessa perspectiva requer do professor um conhecimento mais apurado nesses aspectos que, em alguns casos, ele não possui. Tal fato, muitas vezes, advém de uma formação ruim desse docente. Por conseguinte, o professor leva essa lacuna para a sala de aula e o aluno, por tabela, sofre suas consequências, dessa forma o estudante brasileiro vai acumulando deficiências no seu processo formativo de leitura literária, causadas justamente pela escola, lugar, por excelência, desse tipo de

aprendizado. Ademais, essa cadeia poderia ser quebrada, caso fosse cumprido o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) quando o assunto é formação continuada: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” (Brasil, 1996, [s.p]), ou seja, se fosse efetivado o que nos garante a lei que determina a formação continuada do professor fornecendo dessa forma uma maior qualificação docente que refletiria de forma positiva em sua prática pedagógica.

Infelizmente, a classe docente ainda espera que medidas mais abrangentes e efetivas sejam tomadas no sentido de promover sua qualificação. O PROFLETRAS já é um avanço substancial, visto vez que possibilita essa contribuição valiosa por promover uma melhoria na formação do docente, embora ainda muito seletivo, visto o número de professores da rede pública, o programa instiga o professor à reflexão sobre sua prática docente, nas palavras do nosso patrono Paulo Freire: “[...] na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 1996, p. 39). No entanto, os professores que cursam o PROFLETRAS e compõem o quadro efetivo de funcionários do magistério do estado de Sergipe são desestimulados a fazer essa reflexão sobre a sua prática como nos recomenda Paulo Freire, visto que não podem se afastar de suas funções em sala de aula, ou terem sua carga horária de trabalho reduzida, ficando apenas ministrando suas aulas nas turmas em que aplicarão o produto desenvolvido durante o período de estudo, caso requeiram esse afastamento serão penalizados com o corte de parte do salário equivalente à regência de classe. Isso demonstra que o professor que ousa melhorar seu desempenho em sala de aula está sendo punido por querer avançar no conhecimento de sua área profissional, fato que demonstra o descumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação quando discorre sobre formação continuada e qualificação docente.

Outrossim, uma reformulação da grade curricular das licenciaturas em Letras com enfoque em letramento literário também poderia ser uma das muitas soluções possíveis para melhorar o desempenho dos futuros professores de Língua Portuguesa, no intuito de haver um melhor preparo daqueles que assumirão essa difícil função de fornecer aos estudantes os meios pelos quais se alcança a proficiência em leitura literária.

Diante disso, urge que sejam desenvolvidos projetos pedagógicos que possam reverter esse quadro tão inquietante aos professores de língua materna, quando o assunto é letramento

literário. Para tanto, o trabalho em questão vem trazer sua contribuição para que a literatura possa assumir seu lugar de importância na sala de aula, e é o que nos diz Rildo Cosson: “O letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. (COSSON, 2009, p. 23), desse modo não podemos nos furtar dessa profícua missão de levar o aluno a desenvolver sua habilidade em leitura literária.

Outro aspecto que faz este trabalho relevante é o atendimento ao cumprimento da Lei 10.639/03 alterada pela Lei 11.645/08 que determina:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º 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.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (BRASIL, 2003, [s.p.])

A partir das referidas Leis, as escolas brasileiras foram obrigadas a trazer em seus currículos conteúdos que versem sobre história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil e sua contribuição na formação da história do país. É importante frisar que esses conteúdos devem fazer parte de todas as disciplinas, em especial, Educação Artística, Literatura e História do Brasil. Embora, ainda hoje pensem ser atribuição restrita somente a essas disciplinas. O que se observa, atualmente, após quase 20 anos de sua promulgação, ainda não se pode falar que este dispositivo legal conseguiu seu objetivo. Não vemos nas escolas, em seus planejamentos, conteúdos específicos sobre esse tema. Ocorre em grande parte delas, principalmente nas públicas, a luta muitas vezes solitária de poucos professores que tentam trazer este conteúdo para suas aulas. O único momento que vemos ser cumprida a Lei 10.639/03 é o dia 20 de novembro, dia em que alguns estabelecimentos de ensino reservam para fazer alusão ao povo africano, o que Cuti chamou de “manifestações folclóricas e não seus conflitos” (CUTI, 2010, p. 18), ou seja, é uma ocorrência pontual, festiva, que até, às vezes, reforça estereótipos, ou seja, quando esses projetos apresentam aos estudantes apenas o negro na culinária, na dança, na música, porém, não dizem que o negro também contribuiu com o conhecimento, resistiu à escravidão e sofre racismo, continuam colaborando com a

discriminação racial. Esse Dia 20 de Novembro muitas vezes não é uma culminância de atividades que resultou de uma ampla discussão, ao longo do ano, sobre o negro e sua inserção na sociedade brasileira. Muitas vezes, reproduz o discurso do branco. Aqui não cabem acusações, mas como afirma Djamila Ribeiro:

Se para mim, que sou filha de um militante negro e que sempre debati essas questões em casa, perceber essas nuances é algo complexo e dinâmico, para quem refletiu pouco ou nada sabe sobre esse tema pode ser ainda mais desafiador. O processo envolve uma revisão crítica profunda de **nossa percepção de si e do mundo**. Implica perceber que mesmo quem busca ativamente a consciência racial já compactuou com violências contra grupos oprimidos. (RIBEIRO, 2019, p. 8, grifos nossos)

Como a autora afirma, se ela que nasceu num ambiente de luta contra as injustiças sociais sofridas pelo negro, ter essa percepção de si e do outro não foi algo fácil, imagine nós, professores, que recebemos uma educação eurocêntrica, muito compreensível que ao longo de nossa vida tenhamos reproduzido o discurso do colonizador sobre o colonizado. Porém, sempre há tempo para a reflexão e mudança de rumo. Este trabalho tenta iniciar essa reflexão.

Já a lei 11.645/08 mantém o estudo da história e cultura do negro, acrescentando o indígena.

Art. 46-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008, [s.p])

O povo indígena também é outro segmento social estigmatizado que precisa ser reconhecido e valorizado, e que não recebe o reconhecimento por sua contribuição na formação social brasileira. As Leis 10.639/03 e 11.645/08 são resultados de grande luta e resistência de uma grande parcela da sociedade que viu ser apagado da história seu legado incontestado na construção do povo brasileiro.

Além das Leis 10.639/03 e 11.645/08, o presente trabalho também atende à *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC na sua nona Competência Geral da Educação Básica:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento

e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 10)

Essa competência geral traduz a essência deste trabalho, pois ressalta o exercício de valores que devem nortear a convivência na escola, como a empatia, o diálogo, o respeito à diversidade, minando, dessa forma, qualquer prática discriminatória e que impossibilite uma sociedade realmente justa e democrática.

E as competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental elencadas no *Currículo de Sergipe*: “Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.” (SERGIPE, 2018, p. 269), ou seja, esse reconhecimento da importância do texto, a partir da leitura literária, também respalda o nosso trabalho, visto que a partir dos contos de Conceição Evaristo o aluno poderá reconhecer esses aspectos nos contos. Como também:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (SERGIPE, 2018, p. 269)

O foco aqui é esse potencial transformador e humanizador da experiência literária. O trabalho em questão visa justamente possibilitar ao estudante essa experiência transformadora de como o texto pode interagir com a vida humana. Por fim, o trabalho pretende desenvolver a seguinte habilidade do campo artístico-literário:

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romaneadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores desenvolvendo o cultivo da leitura de livre escolha; rodas de conversa sobre obras lidas entre outros eventos culturais que ampliem seu repertório cultural e consciência multicultural. (SERGIPE, 2018, p. 386)

Dessa forma possibilitar ao aluno desenvolvimento de estratégias de leitura do conto que torne perceptível a forma como a autora apresentou suas personagens e de que forma exerceram seu protagonismo.

Além do aspecto desafiador, o trabalho com a abordagem da literatura negra é ainda desbravador, visto que sua inserção na escola é ainda incipiente. No programa PROFLETRAS, encontramos alguns trabalhos que já se detiveram na temática étnico-racial, porém, poucos têm

como suporte a literatura negro-brasileira, e com abordagem no protagonismo das personagens negras de criação de autores negros. O trabalho do professor Ulisses Alves da Silva com o título: “*Diálogos Literários: Debatendo o Preconceito Étnico-Racial a Partir das Falas dos Personagens*”, (SILVA, 2017) apresentado na Universidade Federal de Sergipe, elaborado com foco no diálogo entre personagens de narrativas da literatura brasileira, porém os autores analisados nessa pesquisa não se enquadram na perspectiva negro-brasileira, nas palavras da escritora Conceição Evaristo: “A literatura negra tem o negro como protagonista **do** discurso e protagonista **no** discurso”. (EVARISTO, s/d, p.4, grifos nossos), ou seja, a perspectiva da narrativa parte de um autor negro que dá complexidade e visibilidade aos personagens também negros o que não foi observado no trabalho de Ulisses.

Do mesmo modo, o trabalho da professora Isabel Endres Gomes “*Léxico e Denúncia Social: Uma Abordagem do Conto Negrinha em Aulas de Língua*.” (GOMES, 2015), também do PROFLETRAS apresentado à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Por meio da análise lexical de como os personagens e seus comportamentos são apresentados no conto, GOMES demonstra a ideologia do autor do texto, muitas vezes, segundo a autora, de denúncia e crítica social. De todos os trabalhos este é o que mais se aproxima do nosso tema do projeto, visto que focaliza a denúncia sobre preconceito racial que uma personagem negra sofre, porém, ainda não podemos dizer que estamos diante de uma obra negro-brasileira, visto que o conto “Negrinha” foi escrito por Monteiro Lobato.

Por fim, temos o trabalho do professor Gilvan Silva de Jesus com título “*Cadernos Negros na Escola: Leitura Literária de Contos Afro-Brasileiros*”, apresentado ao PROFLETRAS da Universidade Federal de Sergipe – campus Prof. Alberto Carvalho-Itabaiana/SE (JESUS, 2016) embora o autor tenha como suporte contos que discutem a problemática social do negro brasileiro, a análise dos personagens não foi objeto da referida pesquisa, portanto, podemos afirmar a relevância de se trabalhar o protagonismo das personagens negras nos contos de Conceição Evaristo.

O trabalho em questão teve como objetivo fornecer ao aluno estratégias de leitura para que ele possa reconhecer o protagonismo das personagens negras e seus estigmas sociais nos contos de Conceição Evaristo, do mesmo modo, levar o aluno a exercer seu protagonismo literário, mediante uma experiência estética com o texto. Ancorado metodologicamente de forma qualitativa e intervencionista nas quais teoria e prática se complementam, a pesquisa se propôs apresentar um produto como forma de intervenção, ou seja, foi elaborado um caderno

pedagógico no qual encontra-se uma sequência didática que, a priori, seria desenvolvida na Escola Glorita Portugal, mas em virtude da pandemia da Covid 19, a aplicação foi adiada para um momento em que se possa realizá-la com toda segurança sanitária possível.

2. Literatura e Racismo

Trazer o texto literário para a sala de aula já se apresenta como algo desafiador, pelos motivos já elencados aqui neste trabalho como resistência do aluno à leitura, lacunas na formação do professor quando o assunto é letramento literário, dentre outros. Imaginemos então a inserção da literatura negra nas escolas brasileiras, justamente num contexto político-social no qual estamos inseridos atualmente em que as minorias, sejam elas de quaisquer categorias, são vilipendiadas e ideologias racistas, antes latentes e escamoteadas e, que agora, aparecem destilando ódio e desprezo por aqueles cujos ancestrais sofreram as agruras da escravidão durante 300 anos e que sua descendência, ainda hoje, amarga os seus frutos. Portanto, mais do que pertinente se trabalhar com a literatura negra, é, acima de tudo, uma forma de resistência, é uma atitude antirracista contra toda essa onda que se levantou nestes tempos sombrios sobre nossa nação, e é o que nos fala Cuti:

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 dos seus fios que mais oferece resistência, pois quando vibra, ainda entoa loas autores brancos loas às ilusões de hierarquias congênitas para continuar alimentando, com seu veneno, 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 negro-brasileiros, lançaram-se a esse empenho, não por ouvir dizer, mas por sentir, por terem experimentado a discriminação em seu aprendizado. (CUTI, 2010, p. 13)

Como nos alerta Cuti, a literatura brasileira sempre contribuiu para que o imaginário do seu leitor fosse sempre alimentado com o racismo. É só observarmos como os personagens negros foram abordados ao longo da nossa história literária, sempre carregados de estereótipos, eram apresentados como seres desprovidos de linguagem e humanidade, dessa forma, nada mais justo que seja por meio da literatura o desfazimento desse imaginário. Daí a importância de o autor negro assumir seu lugar de fala, antes totalmente dominado pelo autor branco, dando voz e protagonismo ao negro. A matéria-prima do soro antiofídico é o próprio veneno da cobra, do mesmo modo o estrago feito pela literatura ao negro, também deve ser combatido por meio dela. Desse modo, é de fundamental importância não só a inserção de produções literárias de

autoria negra na escola brasileira, mas também que haja um processo de formação de leitores desse tipo de literatura, objetivando a quebra da “mordaca em torno de questão racial brasileira” a qual nos informa Cuti. Essa formação de leitores da literatura negra se faz necessária, visto que como escreve Rildo Cosson:

Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. Depois, a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que o entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente escolar, a literatura é um locus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa fazer essa exploração. (COSSON, 2009, p. 26)

A escola tem o papel de formar leitores, o espaço escolar é onde o aluno, muitas vezes, tem seu primeiro contato com o texto literário, é lá onde o processo se inicia. Essa formação deve incluir leitores também competentes em literatura negro-brasileira, apresentá-los a esse viés literário, esclarecer seus objetivos, como ela se dá no contexto social. Do mesmo modo, Wesley Correia, autor de um ensaio na revista literária *Mahin* da editora Malê, escreve da importância dessa formação em literatura negra

Deve-se considerar, a rigor, a potência didático-pedagógica das literaturas negras para a afirmação de uma educação antirracista, o que significa em primeiro lugar, não perder de vista o papel decisivo que elas desempenham na formação de novos públicos. Estes por sua vez, garantem àquelas o óleo necessário para que a roda da engrenagem continue girando e assim o processo se dá como que de modo retroalimentar, porque os interlocutores neles envolvidos intuem que o ponto de interesse para o qual convergem está diretamente ligado à manutenção desta potente rede cíclica de rubrica identitária [...] (CORREIA, 2020, p. 8)

Essa formação antirracista que se pode alcançar mediante o ensino de literatura negro-brasileira na escola é de fundamental importância, visto que se cria um público que já no início de sua vida leitora entra em contato com esse viés literário, cria-se um público consciente e conhecedor da importância de se discutir questões étnico-raciais no campo literário e que garantirá que essa temática não seja mais banida desse espaço cultural.

Correia ainda continua:

Na medida em que vozes periféricas se fazem ouvir através do texto, em que sujeitos considerados à margem se inscrevem, psíquica e socialmente, nas páginas dos livros seja para denunciar, contrapor, declarar, intervir, recordar, evocar as divindades e o princípio ancestral da existência, seja para expressar repertórios culturais intrínsecos, na medida em que esta contundente enunciação racial de base endógena - quase varrida da tradição escrita brasileira - passa a se afirmar entre leitoras e leitores, abre-se um horizonte para a problematização e consequente uma reconfiguração de alguns aspectos que povoam a consciência literária nacional (CORREIA, 2020, p.97)

Enfim, mais que necessária a presença da literatura negra no espaço escolar, propício à discussão e responsável pela formação literária, capaz de desfazer injustiças cometidas ao negro e introjetadas no leitor fruto de uma tradição literária eurocêntrica.

A literatura negro-brasileira norteará este trabalho por meio da leitura da obra de Conceição Evaristo. Trata-se de uma perspectiva que tem como foco humanizar a figura do negro em textos narrativos da autora. Seu diferencial reside no lugar de fala, ou seja, não fala pelo ouvir dizer, “mas por sentir, por ter experimentado a discriminação em seu aprendizado.” (CUTI, 2010, p. 13), isto é, o negro falando de sua perspectiva, expressando o que vivenciou e sentiu na pele.

Negar a humanidade de personagens negros sempre foi uma prática comum nas obras literárias brasileiras, resultado de uma sociedade escravocrata que via o negro como mercadoria, quase sempre invisível e quando alguém lhe dava visibilidade literária, tal caracterização apresentava-se imbuída de estereótipos. A literatura negra, por sua vez, vem contra essa corrente, tenta desconstruir a imagem desumanizada atribuída ao negro. Nas palavras de Conceição Evaristo:

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

A proposta é dar visibilidade literária ao afrodescendente, e esta visibilidade tenta tirar todo o preconceito com o qual o negro foi apresentado ao leitor brasileiro, ou seja, se antes a mulher negra era representada por uma personagem em que a sexualidade sempre estava a florada, agora na literatura negra, ela é representada como mãe de família, respeitável e digna de constituir-la. Portanto, urge que avancemos mais que depressa para que possamos livrar a literatura brasileira do racismo, mal que acompanha a história do povo brasileiro há mais de três séculos.

2.1. O lugar do negro na literatura brasileira

O estudo da professora Regina Dalcastagné, publicado na revista Estudos de Literatura Contemporânea em 2005, *A personagem do romance brasileiro contemporâneo: de 1990-2004* foi realizado a partir de um *corpus* de 258 romances, que correspondem à totalidade das

primeiras edições de romances de autores brasileiros publicadas pelas três editoras mais prestigiosas do país, segundo a autora. A partir da análise dos dados, constatou-se a ausência de dois grandes grupos em nossos romances: dos pobres e dos negros. Essa ausência decorre da invisibilidade desses dois grupos que são expurgados para a margem da sociedade e, portanto, os autores estariam representando essa invisibilidade social. (ver tabela1)

Tabela 1: Cor das Personagens		
branca	994	79,8%
negra	98	7,9%
mestiça	76	6,1%
indígena	15	1,2%
oriental	8	0,6%
sem indícios	44	3,5%
não pertinente	10	0,8%
total	1245	100%

Fonte: pesquisa “Personagem do romance brasileiro contemporâneo.”

Analisando os dados da tabela 1, comprova-se a presença maciça de personagens brancas nessas produções literárias (994), 10 vezes mais que as personagens negras (98). Num país onde mais da metade da população é formada por negros e mestiços, estes quase que desaparecem nas narrativas.

Dalcastagnè afirma ainda que essa invisibilidade é fruto da própria subjetividade do escritor, ou seja, o olho do observador que está contaminado por sua condição, nas palavras da estudiosa: “É ele, o observador (que somos cada um de nós, nossos escritores preferidos, nossos melhores narradores) que escolhe (obviamente imerso em sua própria experiência, de classe, de gênero e de vida) o que quer, o que pode (o que queremos, o que podemos) ver.” (DALCASTAGNÈ, 2005, p.15). O autor imbuído de uma visão da cultura dominante apenas reproduz essa invisibilidade que esses grupos sofrem na sociedade e essa visão contaminada de preconceito é repassada aos leitores, ao mesmo tempo em que estes reafirmam a condição a que o negro é submetido na sociedade brasileira.

[...] há formas de preservação de preconceito na sociedade brasileira, e um dos mecanismos dessa preservação é justamente a legitimação do racismo no interior dos discursos artísticos. Assim o preconceito pode continuar sendo veiculado porque a sociedade se mantém preconceituosa e ela se mantém porque vê seus preconceitos se “confirmarem” todos os dias nas diferentes representações sociais. (DALCASTAGNÈ, 2011, p. 99)

Esse efeito retroalimentador de preconceito urge que seja quebrado. E é nessa perspectiva de ruptura de um racismo estruturado dentro da nossa cultura literária que surge a literatura negro-brasileira. Nas palavras de Cuti:

Nesse contexto, os descendentes de escravizados são utilizados como temática literária predominantemente pelo viés do preconceito e da comiseração. A escravização havia coisificado os africanos e sua descendência. A literatura, como reflexo e reforço das relações tanto sociais quanto de poder, atuará no mesmo sentido ao caracterizar as personagens negras, negando-lhe complexidade e, portanto, humanidade. (CUTI, 2010, p. 16)

Podemos traduzir tal afirmação na leitura de Dalcastagnè sobre o conto “o negro e as cercanias do negro” de Aroldo Maranhão 2001

Mais uma vez, o homem negro não se faz o negro personagem, mas apenas objeto em cena. Outra vez ele é o corpo desprezível que a mulher branca, em sua irracionalidade, deseja. O narrador em terceira pessoa busca se aproximar do que seria a perspectiva de sua personagem[...] se na véspera houvesse alguém idealizado semelhante encenação, repeliria como se repelem disparates, ela! Ali! a haver-se com um negro! Aqueles bafos! O suor tudo circundava porque a brisa cessara, o mormaço, aumentava o fartum, **fartum dos que destilam merda pelos sovacos**. O olhar do negro bolinavallhe os peitos. Ela sentia deslizar gosmas pelas coxas. **Em momento nenhum o negro temeu malogro, porque sua ascendência impusera-se.**” (DALCASTAGNÈ, 2011, p.13, grifos nossos)

Nesse excerto, Dalcastagné nos apresenta, além da forma grosseira, a estereotipia com a qual o negro é representado. O paradigma de sexualidade atribuído ao negro, sempre pronto para o sexo, coisificado, sendo objeto sexual da mulher branca. Ao falar do suor do negro passamos o desprezo destilado pelo narrador, como se o suor do afrodescendente não partisse das mesmas glândulas sudoríparas com as mesmas toxinas de um branco.

O problema se agrava quando a presença se refere a protagonistas e a narradores negros. Protagonistas mestiços e negros são o mesmo percentual 5,8 de um total de 7,9 de personagens negros; e 6,1 de mestiços, enquanto 2,7 de narradores negros, evidenciando, portanto, o silenciamento a que está submetido o negro na literatura. Mais uma vez acompanhamos o predomínio de protagonistas (84,5%) e narradores brancos (86,9%). É o que verificamos na tabela 2.

Tabela 2: Cor e posição das personagens

	branca	negra	mestiça	indígena	oriental	sem indícios	não pertinente
protagonista	84,5%	5,8%	5,8%	1,5%	-	2,0%	0,3%
coadjuvante	77,9%	8,7%	6,3%	1,1%	0,9%	4,0%	1,0%
narradora	86,9%	2,7%	3,8%	-	-	4,9%	1,6%
total	79,8%	7,9%	6,1%	1,2%	0,6%	3,5%	0,8%
	n = 994	n = 98	n = 16	n = 15	n=8	n=44	n=10

Fonte: pesquisa “Personagem do romance brasileiro contemporâneo”

Além disso, é constatada a predominância da visão estereotipada dos narradores quando se analisa a “função” dessas personagens na narrativa. No topo da lista das ocupações das personagens, encontram-se o bandido/contraventor 20,4%, seguido pelo empregado(a) doméstica 12,2%, profissão subalterna, reforçando a ideia de permanência de sua condição de escravizado 9,2% e profissional do sexo 8,2; afirmando o estereótipo de terem uma sexualidade desregrada. Numa comparação com as personagens brancas, o primeiro contraste aparece quando a categoria bandido ou contraventor aparece como a última categoria com 3,2%, confirmando a diferença de tratamento nas categorias entre personagens brancas e negras, mais uma vez a estereotipia sobre o negro. Seguida pelo segmento dona-de-casa 9,8% que fica no topo da categoria ocupações de personagens brancas. Novamente outro estereótipo com a mulher negra, não sendo digna de ocupar um lugar na sociedade como mãe, digna de gerar uma prole, função exclusiva da mulher branca. (ver tabelas 3 e 4).

Tabela 3: Principais ocupações das personagens brancas		
dona-de-casa	97	9,8%
Artista (teatro, cinema, artes plásticas, música)	84	8,5%
escritor	69	6,9%
estudante	68	6,8%
sem ocupação	63	6,3%
professor	61	6,1%
Jornalista, radialista ou fotógrafo	54	5,4%
sem indícios	48	4,8%
comerciante	47	4,7%
bandido/contraventor	32	3,2%

Fonte: pesquisa “Personagem do romance brasileiro contemporâneo”

Tabela 4: Principais ocupações das personagens negras		
bandido/contraventor	20	20,4%
empregado(a) doméstico(a)	12	12,2%
escravo	9	9,2%
profissional do sexo	8	8,2%
dona de casa	6	6,1%
artista (teatro, cinema, artes plásticas, música)	6	6,1%
estudante	5	5,1%
escritor	4	4,1%
governante	4	4,1%
mendigo	4	4,1%
Oficial militar	4	4,1%
professor	4	4,1%
religioso	4	4,1%
Não pertinente	4	4,1%

Fonte: pesquisa “Personagens do romance brasileiro contemporâneo

Conclui-se , portanto, com essa análise, o que Dalcastagnè chamou atenção sobre a cor da personagem do romance brasileiro, ou seja, ela é branca, corolário de uma cultura literária eurocêntrica, em que não há espaço para a diversidade, nem de representação e nem de voz, visto que, mesmo nas poucas vezes quando são representados, aparecem travestidos de estereotipais, visões preconceituosas e racistas. A literatura brasileira também calou o negro, quando interditou o direito à narrativa desse grupo. A importância do lugar de fala, tão discutida em nossos dias, talvez explique esse silenciamento dessas classes rotuladas de “minorias”, mais de perto a negra, objeto de nosso trabalho.

Segundo Djamila Ribeiro, o “lugar de fala” seria o locus social de onde emana o discurso, dentro da estrutura da sociedade de acordo com a classe social, o gênero, a etnia, a opção sexual... Esses grupos sociais ao se pronunciarem, nos seus dizer-se, pululam suas

experiências vividas e específicas, seus anseios, seus desejos, seus sofrimentos, as injustiças os crimes sofridos, os preconceitos de que são vítimas, a dor de não ser ouvido, sequer reconhecido como um ser humano. No entanto, são silenciados em razão de sua condição subalterna na hierarquia social, e desautorizados e deslegitimados ao longo da história por uma supremacia branca da cultura dominante e hegemônica que interditou esses grupos de assumirem seu lugar de fala e a sua existência. Esse silenciamento tenta calar o outro lado da história, contado pelo lado do dominado. Todos temos lugar de fala, e uma sociedade verdadeiramente democrática escuta as vozes que ecoam de locais de fala indistintamente.

Ao silenciar e invisibilizar o negro, silenciam-se múltiplas perspectivas sociais diversas daquelas que sempre fizeram parte do universo literário. Isso passa pela legitimidade de quem fala, há um interdito social que desautoriza esse grupo social de exercer seu lugar de fala, um lugar assumido por outro que se autodeclarou porta-voz daquele. Dentro de uma estrutura social racista eurocêntrica, o negro sempre foi amordaçado, sempre lhe puseram a “máscara de ferro” instrumento com o qual se puniam os africanos escravizados, sonhando-lhe a palavra. A máscara do silenciamento ficou marcada em nossa memória por meio da imagem da escrava Anastácia. Segundo Grada Kilomba,

O ato de falar é como uma negociação entre quem fala e quem escuta, isto é, entre os sujeitos que falam e seus/suas ouvintes (Castro Varela & Dhawan, 2003). Ouvir é, nesse sentido, o ato de autorização em direção à/o falante. Alguém pode falar (somente) quando sua voz é ouvida. Nesta dialética, aqueles(as) que são ouvidos(as) são também aqueles(as) que “pertencem”. E aqueles(as) que não são ouvidos(as), tornam-se aqueles(as) que “não pertencem”. A máscara re-cria este projeto de silenciamento, ela controla a possibilidade de que colonizados(as) possam um dia ser ouvidos(as)e, conseqüentemente, possam pertencer. (KILOMBA, 2010 p. 172)

Ao ser ouvido, o negro passaria da categoria de objeto para de sujeito; da não existência para fazer parte de uma mesma espécie, ouvir o negro é restituir-lhe a condição de sujeito. No processo dialógico, locutor e locutário se encontram no mesmo patamar de igualdade e isso é o que teme o dominador, uma vez que ao negro sempre lhe foi atribuída a condição de objeto ou animal. Jamais um igual. As palavras do negro podem minar a hegemonia da cultura eurocêntrica.

Tal máscara foi uma peça muito concreta, um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos. Ela era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito Negro, instalado entre a língua e a mandíbula e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores brancos para evitar que africanos/as escravizados/as comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar tanto de mudez quanto de tortura. Nesse sentido, a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento dos(as) chamados(as) ‘Outros(as)’: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar (KILOMBA, 2010, p. 172)

Porém, esses grilhões estão sendo quebrados pelo despontar de autores que brotam de dentro desses grupos marginalizados e se fazem ouvir pelos seus “gritos”, nas palavras de Conceição Evaristo, “acorda os da Casa Grande dos seus sonos injustos”. Evaristo e tantos outros que integram o grupo de autores negros que estilhaçaram a mordada da máscara de ferro. E nas suas próprias palavras numa entrevista à revista Carta Capital:

Aquela imagem de escrava Anastácia, eu tenho dito muito que a gente sabe falar pelos orifícios da máscara e às vezes a gente fala com tanta potência que a máscara é estilhaçada. Eu acho que o estilhaçamento é o símbolo nosso, porque a nossa fala força a máscara.(CONCEIÇÃO, 2017, n. p)

Não é de hoje que o escritor negro vem forçando a “máscara do silenciamento”. Ao longo da história, tivemos autores que já se pronunciavam em tal sentido. Machado de Assis já trazia essa vertente em suas obras, é o que fala Eduardo de Assis Duarte:

No que toca à questão étnica, pode se constatar que, além de não ter se esquivado dos problemas que afetavam os afro-brasileiros, Machado fala de seus irmãos de cor como sujeitos marcados por traços indelévels de humanidade e por um perfil que quase sempre os dignifica, apesar da posição secundária que ocupam nos enredos. Impõem-se destacar que essa ausência de protagonismo está em homologia com o papel social por eles desempenhado, caracterizado pela subalternidade da condição e pela redução à mera força de trabalho[...] Ainda assim, o escritor, se não os eleva a heróis épicos da raça ou a líderes quilombolas, o que de resto comprometeria a verossimilhança do universo citadino e burguês representado, também não os limita ao formato estreito advindo dos estereótipos dominantes no imaginário social do Segundo Reinado. (DUARTE, 2020, p. 313)

Não estilhaçando a máscara, mas falando por entre os orifícios, nos interstícios, lembrando Roland Barthes. É o que nos diz o professor Duarte, em sua obra *Machado de Assis Afrodescendente* (2020) quando o ‘capoeirista da palavra’ e autor ‘caramujo’ “como o próprio autor se autoneomeou” (DUARTE, 2020, p.331). Como o capoeira se esquivava do adversário, não demonstrando claramente suas intenções, no molejo de seus golpes e surpreendendo o adversário, dessa maneira, Machado dava visibilidade às suas personagens negras, porém dentro da sua marca estilística, a dissimulação. Como autor “caramujo”, se camufla, fazendo da ironia o princípio construtivo do seu texto.

Com estilo literário diverso de Machado, Luiz Gama, de forma polêmica, denunciava e feria a reputação dos “barões da traficância”. Não falava pelos orifícios da máscara, pois não se deixava amordaçar, essa atitude, porém, resultou o “apagamento de seu nome e de sua obra da história da literatura brasileira, bem como sua ausência nos programas de literatura em nossas faculdades de letras”. (DUARTE, 2020, p. 333). Acrescentando-se ainda à galeria dos primeiros autores da literatura negro-brasileira como Luiz Gama, Cruz e Sousa, Lima Barreto, Maria Firmina dos Reis, primeira romancista brasileira, compositora do hino da abolição da Escravatura, Maria Carolina de Jesus dentre outros.

A esse aspecto da literatura brasileira em que o narrador enuncia a partir do seu lugar de fala, em que as narrativas partem de um novo ângulo de visão cujos narradores e o objeto dessas narrativas trazem o negro como representante, denomina-se literatura negro-brasileira. Cuti nos apresenta suas diretrizes:

Uma das formas que o autor negro-brasileiro emprega em seus textos para romper com o preconceito existente na produção textual de autores brancos é fazer do próprio preconceito e da discriminação racial temas de suas obras, apontando-lhe as contradições e as consequências. Ao realizar tal tarefa, demarca o ponto diferenciado de emanção do discurso, o “lugar” de onde fala. (CUTI, 2010 p. 25)

Brota desse lugar de fala a autoridade do autor negro-brasileiro em escrever sobre ele próprio, suas reivindicações frente ao racismo que sofre, suas experiências vividas, os sentimentos que nutrem, suas fantasias, o orgulho de sua cor, enfim suas subjetividades.

Não poderíamos aqui nos furtar de falar de Conceição Evaristo, autora negra e mulher, nome de referência quando o assunto é protagonismo negro feminino na literatura brasileira. Recebeu o Prêmio Jabuti, o mais tradicional prêmio da literatura brasileira, em 2015, com a obra “Olhos d’água” e candidatou-se a uma vaga na ABL (Academia Brasileira de Letras) em 2018, que seria ocupada na cadeira de nº 7 cujo patrono é Castro Alves, poeta dos escravos. Nada mais representativo e justo, visto a qualidade literária de suas obras, caso tivesse vencido, mas como nos fala Cuti: “Certa mordaza em torno da questão racial brasileira vem sendo rasgada por seguidas gerações, mas sua fibra é forte, tecidas nas instâncias de poder, e a literatura é um dos seus fios que mais oferece resistência...” (Cuti, 2010, p. 13). Não seria a primeira mulher na Academia, mas a primeira negra. Seria o primeiro “fio” dessa mordaza do preconceito a ser rompido. Ter uma mulher negra na ABL seria um marco histórico de representatividade de uma coletividade feminina negra literária. Embora Conceição não seja o

objeto do nosso estudo neste trabalho, uma vez que nos deteremos apenas em três contos de sua obra, merece aqui ser lembrada pelo exemplo de mulher negra que exerce seu empoderamento feminino negro através da palavra literária. Dona de uma escrita envolvente, conta como ninguém as injustiças sociais e preconceitos sofridos pelo povo negro, possui livros traduzidos em francês, espanhol e árabe e no imaginário do leitor brasileiro já conseguiu sua cadeira de imortal.

Maria da Conceição de Brito (Conceição Evaristo) faz parte da célebre lista de grandes escritores negro-brasileiro. Nascida em Belo Horizonte, em 1946, mudou-se para o Rio de Janeiro em 1970, filha de uma lavadeira e tendo como padrasto um pedreiro, viveu a infância e parte da adolescência numa comunidade pobre de Belo Horizonte. Graduiu-se em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestre em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro e Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense, lecionou na rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, ativista da cultura negra brasileira, veio quebrar a cadeia que mantinha a mulher negra fora do circuito de produção literária, como nos descreveu Regina Dalcastagnè em seu trabalho intitulado *A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004*, publicado na revista de Estudos de Literatura Contemporânea em 2005.

Se negros e pobres aparecem pouco como personagens, como produtores literários eles são quase inexistentes. A partir dessas ausências, foram-se constatando outras, entre as personagens mesmo- das crianças, dos velhos, dos homossexuais, dos deficientes físicos e até das mulheres. Se eles estão pouco presentes no romance atual, são ainda mais reduzidas as suas chances de terem voz ali dentro. Os lugares de fala no interior da narrativa também são monopolizados pelos homens brancos, sem deficiências, adultos, heterossexuais, urbanos, de classe média...

Conceição Evaristo veio ocupar o lugar dessas categorias invisíveis e excluídas do universo literário. Como mulher negra rompe com o silenciamento perpetuado por uma sociedade excludente e preconceituosa com a mulher negra. A escritora rompe com o status quo desses grupos marginalizados através de sua produção, democratizando dessa forma a produção artística literária. É uma representante de seu gênero e de sua cor. Fala com autoridade de quem conhece sobre o que escreve. Não lhe delegaram esse ofício, não fala em nome de, mas o faz por experiência de causa, por fazer parte desses grupos, por levar em seus textos a voz deles, ou seja, representa uma identidade coletiva que se faz presente em sua produção. Esse direito

de fala sempre foi negado à mulher negra, o silenciamento desse grupo dominado começa a ser rompido e obter um reconhecimento social.

2

O direito de fala sempre foi negado à mulher, e mais ainda à negra, o silenciamento desse grupo dominado começa a ser rompido e obter um reconhecimento social. A representatividade da mulher negra no universo literário é de suma importância social, porém, se há representatividade é porque ainda não temos um espaço democrático.

Silvio Almeida define representatividade como a participação de minorias em espaços de poder e prestígio social, inclusive no interior dos centros de difusão ideológica como os meios de comunicação e academia”. (ALMEIDA, 2019, p.72). A representatividade traz ganhos importantíssimos às minorias representadas, porém, não é suficiente para vencer o racismo, pois não tem tal poder, visto que, segundo o autor, o racismo está entranhando na estrutura política, cultural e econômica do país. Do mesmo modo, esses representantes podem não expressar as necessidades dessas minorias as quais eles representam, isto é, podemos citar o exemplo do atual presidente da Fundação Palmares, responsável pela “preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira” (Brasil, 1988), quando este demonstra em seus atos visão que não condiz com os objetivos da entidade que ele preside. É outra prova cabal de que a representatividade, somente, não é suficiente para vencer o poder do racismo. Portanto, mais que necessário, faz-se urgente que tenhamos ações fomentadoras que possam promover mudanças na estrutura social, política, cultural e econômica brasileira que, segundo Almeida, apresenta-se altamente racista em suas entranhas. Por esse viés, pensou-se esse trabalho, ou seja, a escola lançar luz sobre esse mal social que nos afeta, por meio da literatura instrumento de grande poder de penetração no imaginário social e de transformação humana.

3. A expressão do sujeito leitor

Vivenciamos também o fenômeno do silenciamento no espaço escolar, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, quando das interpretações de texto, que geralmente ficam restritas àquelas oriundas do livro didático e aos comentários do professor da classe, excluindo de toda forma a participação do sujeito leitor na obra, silenciando o aluno e deixando-o de fora do universo interpretativo que é o texto literário. Isso é fruto de uma educação bancária em que não se concebe o aluno leitor um sujeito inserido dentro dos seus contextos sociais, culturais e até emocionais. Portanto, a perspectiva de leitura literária aqui trazida tenta reparar esse erro quando adota um perfil de sujeito leitor implicado na leitura.

O grande debate hoje que circunda as aulas de literatura é o famigerado fazer o aluno ter gosto pela leitura. Porém, como se criar o gosto pelas coisas se não a experimentamos, se não a vivenciamos, se não a sentimos. As aulas de leitura estão contribuindo para que esse gosto nunca aconteça, estão repelindo essa possibilidade, visto que para que se construa um leitor envolvido com a obra, deve-se necessariamente ativar os seus sentidos e tais sentidos só são ativados quando são estimulados com uma experiência estética de leitura. Segundo Rouxel, “Fruto de um encontro eficaz, pessoal, íntimo, entre um leitor e uma obra, a **experiência estética** é um momento privilegiado na formação do leitor. De acordo com a sua intensidade, ela marca duramente a história do leitor, a sua memória, seus valores, a sua personalidade.” (ROUXEL, 2014, p. 22, grifos nossos). É essa experiência estética que está faltando em nossas aulas de leitura, será a partir dela que se construirá o gosto pela leitura, a forma como foram marcados e inquietados esses leitores por meio desses textos. Segundo a autor

São os ecos entre certos aspectos da obra que ele está lendo e a realidade de sua vida cotidiana que dão valor à sua leitura. [...] Muitas vezes, trata-se de um encontro casual, de uma coincidência, mas isso é suficiente para dar sentido à leitura e à vida. Essa relação sensível à obra mistura emoção e cognição, como uma alquimia, cada vez mais única, que molda a personalidade do leitor.” (ROUXEL, 2014, p. 22)

A forma como a escola apresenta a obra ao aluno pelo prisma formal, ou seja, requerendo análises formais, canônicas do texto, impossibilita a relação do aluno com a leitura literária, isso porque não deixa lugar para a construção de um sujeito leitor. Para se trabalhar com essa concepção de leitura literária, convém refletir qual a concepção de aluno leitor que estamos objetivando, ou seja, se estamos tentando forjar um leitor que lê para si, para pensar, agir e se construir, e que se envolve em uma relação durável e pessoal com a literatura, como nos lembra Rouxel, então, faz-se necessário preparar o aluno para ativar essas percepções, estar atento para reagir ao que o texto lhe desperta. Isso requer um momento íntimo entre a obra e o

leitor, mediante uma leitura silenciosa, atenta e que se deixa impregnar por ela, ou seja, experienciá-la.

O diário de leituras favorece grandemente esse perfil de leitor, uma vez que proporciona a observação do ato da leitura nas palavras de Rouxel

as reações, as interrogações dos leitores ao longo do texto, identificar as passagens sobre as quais eles se detêm, que eles às vezes grifam para guardar o termo destacado. Esses escritos possibilitam vislumbrar como a personalidade do leitor se constrói no espelho do texto: Os julgamentos axiológicos sobre os discursos ou a ação dos personagens, as hesitações e as interrogações sobre a maneira de apreciar o mundo ficcional ou a qualidade da escrita[...] Eles refratam também, através das aproximações efetuadas espontaneamente com outros textos, com outras obras de arte, ou simplesmente com suas experiências de vida, do processo da elaboração de uma cultura pessoal. (ROUXEL, 2014, p. 26)

Registrar a aventura literária do leitor, é uma estratégia que se pode recorrer para despertar a competência estética. A perspectiva de uma leitura subjetiva não está restrita às emoções, ela também se apoia na experiência estética para produzir seus sentidos, abrindo espaço para reflexão sobre a pertinência dessas possibilidades de leitura, fazendo-se necessário o diálogo entre o texto da obra e o texto do leitor sem, no entanto, castrar ou ignorar a subjetividade do leitor. Enfim, a máscara de silenciamento na escola só será removida quando assegurarmos a liberdade de expressão desse sujeito leitor.

4. Aspectos metodológicos

O presente projeto será pautado pela pesquisa qualitativa interventiva, unindo conhecimento e aprendizagem. Três contos da obra *Olhos d'água* da escritora negra Conceição Evaristo (2018) comporão o corpus do trabalho.

A proposta do trabalho é contribuir para construção de um sujeito leitor, protagonista de suas leituras, cujos frutos refletirão em suas práticas sociais. Segundo Annie Rouxel, levar em conta o sujeito leitor, implicá-lo, é sempre um meio de dar sentido ao ensino de literatura e a escola pode ser um lugar de troca intersubjetiva e de debates interpretativos.

Nesse contexto, é imprescindível que eles se expressem, no entanto, a escola não dá voz ao aluno para que este fale de suas experiências com o texto; ou, muitas vezes, ela nem promove esse encontro. Portanto, chegou o momento de tornar isso uma realidade escolar. Para tanto lançaremos mão de algumas atividades inspiradas nas sequências de Rildo Cosson e algumas estratégias de leitura de Isabel Solé e Ana Machado, falamos inspiradas, porém, não seguidas à

risca, visto que buscamos inspiração também em nosso cabedal de práticas pedagógicas acumuladas ao longo de 18 anos de experiência em sala de aula, o que Paulo Freire chamou de “O saber de pura experiência feito” pois, segundo Paulo Freire

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. No meu entender, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. (FREIRE, 1996, p.29)

Enfim, imbuídos da autoridade que nos foi atribuída por nosso patrono, elaboramos essa sequência buscando, indagando, constatando, intervindo, e por fim, educando-nos mutuamente.

Elementos composicionais da sequência didática:

Motivação: Atividade que prepara o aluno para receber o texto a ser lido.

Leitura subjetiva: O leitor idealizado nesse trabalho é o sujeito leitor, ativo e protagonista, aquele que constrói seu significado. Nesse sentido, contaremos com a ajuda do diário de leitura, visto que este promove uma relação pessoal com a obra lida, nele, o aluno exprimirá suas reações diante do texto, questionando suas emoções e sentimentos provocados pela leitura, proporcionando, por sua vez, um espaço de liberdade que promove a construção de sentido. “É pelo vínculo estabelecido entre o universo da obra e o universo do leitor que o ato de ler ganha sentido e se inscreve na vida do sujeito. (ROUXEL, 2012, p. 10)

Interpretação intersubjetiva: criar um contrato de confiança com os alunos, o que os especialistas em didática chamam de “contrato disciplinar”, segundo Rouxel,

vem a ser um clima de confiança e de escuta, e evitar diferenças estigmatizantes; além disso, durante a negociação coletiva de sentido, é importante não obrigar o aluno a renunciar a “sua leitura” do texto, mas (salvo contradição patente que requeira explicação e retorno ao texto), acolher essa leitura no âmbito de um conjunto plural de significações. (ROUXEL, 2015, p.287)

Assim, nessa pluralidade de sentidos produzidos, há um enriquecimento de interpretações que podem ser discutidas e avaliadas, as dificuldades partilhadas, os ganhos repartidos o que facilitará o processo de compreensão leitora. O(a) professor(a) não deverá agir como aquele que detém a interpretação “correta” do texto, nem avaliar dando conceito ou nota das interpretações, esse momento é de exercício de liberdade do sujeito leitor que estará expondo suas emoções, sua consciência estética sobre o texto.

Avaliação das interpretações (negociação de sentidos)

Nessa discussão, a exposição de diversas interpretações, das diferentes estratégias de leitura, dos problemas encontrados por alguns, das soluções encontradas por outros para esses problemas fazem com que esses diferentes discursos sobre uma mesma leitura circulem e seja socialmente avaliados, podendo-se estabelecer conflitos e negociações permanentes de diferentes sentidos produzidos, podendo-se gerar assim, o desenvolvimento contínuo do processo de leitura com compreensão ativa de cada participante, incluindo do próprio professor. (MACHADO, 2005, p. 70)

Considerando o pressuposto de que “a leitura literária analítica se nutre do plural das experiências e se elabora na intersubjetividade, sem exigir o abandono total das intuições singulares.” (ROUXEL, 2012, p. 10) poderemos, então, iniciar a interpretação do texto, convergindo esse plural de interpretações a uma consensual análise interpretativa para levar em conta essas intuições singulares.

O trabalho foi pensado para ser desenvolvido na Escola Estadual Professora Glorita Portugal, com alunos do 9º ano do ensino fundamental. A instituição de ensino situa-se no bairro Rosa Elze, conj. Eduardo Gomes, rua 62, S/N, município de São Cristóvão/ SE e possui 1.149 alunos, distribuídos em três turnos. Teve como nota 1,9 de avaliação do IDEB, no ano de 2015, em 2017 a escola não foi avaliada.

A turma que estaria envolvida na pesquisa é composta por 30 alunos cujas idades variam de 13 a 15 anos. São bastante participativos nas aulas de Língua Portuguesa, apresentam uma certa resistência quando o assunto é leitura de narrativas mais extensas como romances, por exemplo. Apreciam a leitura de crônica e conto. Gostam de trabalhar em grupo e com projetos de leitura. Possuem uma interação muito boa com a professora de Português. Enfim, podemos dizer que a turma receberá muito bem a proposta desse trabalho.

São moradores do conjunto Eduardo Gomes e loteamentos adjacentes ao bairro Rosa Elze, localidades extremamente violentas, onde o índice de criminalidade é muito alto, no ano de 2019, a escola foi invadida duas vezes por assaltantes, sendo que em uma dessas invasões quem liderava era um ex-aluno. Esse estabelecimento de ensino já perdeu vários estudantes na luta contra as drogas. Oriundos de famílias com poucos recursos financeiros e pais com baixo grau de escolaridade, grande parte dessas famílias recebe auxílio do Bolsa Família, programa de complementação de renda do Governo Federal. A sua estrutura familiar geralmente é composta de mãe e irmãos; ou mãe, padrasto e irmãos. Raramente temos pai, mãe e irmãos na formação familiar desses alunos o que prejudica o acompanhamento da família no processo de aprendizagem desse estudante.

A Instituição de Ensino possui 16 salas de aula, duas possuem ar-condicionado, a razão destas serem climatizadas reside no fato de, à noite, serem utilizadas pelo programa PRÉ-SEED, curso pré-vestibular da Secretaria de Estado da Educação, dando mostras de que o ensino fundamental é preterido em relação ao ensino médio. Aparentemente, existe um tratamento diferenciado por parte dos órgãos responsáveis. Das 14 salas restantes, algumas possuem ventiladores, outras tantas nem isso, fato que leva as aulas que são ministradas nestas salas restantes, após o meio dia, tornarem-se impróprias e insalubres para alunos e professores, não favorecendo ao desenvolvimento da aprendizagem.

A escola possui um laboratório de informática, porém com poucos computadores à disposição dos alunos, visto que não há uma manutenção constante destes, inviabilizando o uso, algumas dessas máquinas foram levadas para a secretaria do colégio com o objetivo de suprir a falta desse equipamento na administração da escola. Existem dois projetores, porém um se encontra quebrado e apenas um para uso da escola inteira. O colégio está conectado à internet, porém esse serviço é de baixa qualidade, só sendo possível acessá-lo próxima à sala da direção.

Não há refeitório, foram improvisadas duas mesas sem cadeiras para que os alunos descansem os pratos enquanto lancham em pé, há apenas uma cozinha com fogão industrial muito antigo e um freezer e uma geladeira. A escola dispõe de uma quadra poliesportiva, porém está sendo submetida a uma reforma que se iniciou há cerca de 5 anos e até o momento não foi concluída, portanto, encontra-se em situação irregular de uso. Temos uma sala de aula que foi adaptada para ser uma biblioteca, no entanto, ela sempre está servindo de depósito de livro didático, de instrumentos musicais da banda de música da escola, ou de qualquer outra coisa. Alguns títulos do cânone literário brasileiro fazem parte do acervo, porém existem em pouquíssima quantidade e, em sua grande maioria, há apenas um único volume. Enfim, este é o cenário onde será aplicado o projeto, mais uma vez lembrando Paulo Freire: “Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.” (FREIRE, 1996, p. 25), ou seja, o ambiente escolar também está inserido no processo formativo do aluno, se os responsáveis pela sua educação demonstram desprezo no cuidado com este espaço do saber onde se realizará sua formação, como exigir dos educandos esse zelo? Talvez esteja aí a razão pela qual as escolas públicas serem tão depredadas. Os educandos ouvem um discurso que não se realiza na prática. E aprendem com o exemplo. Tudo na escola é didático. Paulo Freire ainda continua:

Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que professores trabalham. Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela.” (FREIRE, 1996, p. 87)

A prática pedagógica do educador deve partir primeiramente da observação do local onde está inserido o seu aluno, precisa-se conhecer o seu espaço para compreender seu comportamento, analisá-lo e senti-lo, estar atento a isso, para a partir daí montar suas estratégias de aprendizagem. Se um engenheiro antes de erigir seu empreendimento precisa avaliar o terreno, conhecer o solo e daí iniciar a fundação da sua obra, quanto mais um professor que vai lidar com seres humanos. Fala-se muito, na atualidade, em medicina humanizada, muito louvável por sinal, no entanto, esquecemos que a área humana, por excelência, ficou desumanizada. Pensamos que isso também seja um dos entraves ao aprendizado.

Enfim, apesar de toda essa infraestrutura deficitária de aprendizagem em que se encontram os sujeitos desta pesquisa, alguns deles conseguem **protagonizar** seu destino. No ano de 2018, uma aluna do Glorita Portugal obteve o primeiro lugar das escolas públicas de Sergipe na Olimpíada Brasileira de Física das Escolas Públicas (OBFEP). Esta mesma estudante participou de um concurso de produção de cordel promovido pela Controladoria – Geral do Estado de Sergipe, tendo seu texto selecionado para integrar uma obra de coletânea desses trabalhos publicados no livro: ALMEIDA, Eduardo. (org.) *I Antologia literária de conto, crônica, cordel e poesia da CGE: Controladoria-Geral do Estado de Sergipe*. Aracaju: Edise, 2018. Outra aluna representou o estado de Sergipe em Brasília, também no ano de 2018 na “V Conferência Infantojuvenil pelo Meio Ambiente: Vamos Cuidar do Brasil Cuidando das Águas” com o projeto denominado: “Metanoia: Não ao desperdício de água.”. Assim como a flor de lótus tem suas raízes fundamentadas em meio à lama e ao lodo de lagos e lagoas e brota límpida e bela, à revelia das condições onde está inserida, esses estudantes conseguiram superar os obstáculos que, boa parte dos alunos de escola pública enfrenta, e puderam alcançar os primeiros louros de um futuro promissor. No entanto, isso não significa dizer que todos os educandos de instituições públicas tenham que, necessariamente, passar por essas mesmas dificuldades para alcançar êxito, mesmo porque nem todas as flores são da família dos lótus e só brotam depois de muito cuidado e atenção.

4.1 CONTOS

Nortear a escolha dos textos que comporão o corpus deste trabalho a perspectiva sociointeracionista de leitura, ou seja, aquela que segundo Koch e Elias “Os sujeitos são vistos como atores construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto...” (KOCH & ELIAS, 2006, p. 10). Nesta concepção, o leitor exerce um papel altamente interativo no processo de leitura, suas vivências e conhecimentos serão ativados, ele não será uma peça passiva desse processo. Exercerão seu **protagonismo** no ato da leitura. Partindo desse pressuposto, pensando nessa parte ativa que exerce o leitor no processo de dar sentido ao texto, optamos por contos cuja temática se aproximasse do seu contexto social despertando no estudante certa identidade e afinidade com a leitura. A opção por Conceição Evaristo não poderia ser diferente, visto ser ela um nome de peso da literatura Negro-Brasileira e sua forma de abordagem com a qual ela discute as temáticas sociais que envolvem o negro no Brasil e que se aproximam, sobremaneira, do contexto social no qual estão inseridos os sujeitos deste trabalho. Lembrando Paulo Freire:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1982, n.p)

A relação entre linguagem e realidade é indissociável. A partir da realidade e experiências do leitor, o processo de leitura vai acontecendo. Esse processo ocorre quando o leitor consegue relacionar o que está lendo à sua realidade quando o leitor encontra uma correspondência de suas vivências com o que está sendo lido. Daí a razão de se trabalhar textos que se aproximem da realidade vivenciada pelos alunos.

As razões da escolha dos contos: “Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos”, “Lumbiá” e “Ayoluwa, alegria do nosso povo” são o fato de como a autora apresenta suas personagens negras, e como elas exercem seu protagonismo dentro dessas narrativas. Como suas vozes são colocadas dentro do texto e como crianças, moradoras de favelas, vivendo em condição de grande vulnerabilidade social desafiam essa sua condição. Essas personagens negras, agora, não mais invisibilizadas, mas humanizadas e complexas, tendo voz, contando suas histórias e malogros, seus anseios e medos, suas agruras e realizações, sendo protagonistas de suas histórias, características próprias da literatura negra.

Em “Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos”, conta-se a história de Zaíta, menina moradora de uma favela, que tem sua vida ceifada ainda criança, vítima de uma bala “perdida”. Zaíta tem uma irmã gêmea, chamada Naíta. Também tem dois irmãos chamados pelo narrador de o primeiro (mais velho) e um outro, chamado o segundo (mais novo). Não sabemos seus nomes. Podemos fazer uma leitura dessa falta de nome como sendo uma analogia aos inúmeros jovens negros que morrem todos os dias, vítimas de confronto com a polícia ou entre conflitos entre grupos que disputam o controle do tráfico. Os numerais primeiro e segundo nos lembram que esses jovens quando perdem suas vidas são somente números. Não há nome, não há história e nem identidade. A autora traz à luz esse problema social que assola a população de jovens negros moradores de favela que para muitos são apenas dados estatísticos. No texto, ela, de forma sutil, expõe essa chaga social que a sociedade impõe à população negra. A mãe de Zaíta chama-se Benícia.

O conflito inicia-se quando Zaíta nota que desapareceu do meio dos seus brinquedos uma figurinha de sua coleção, a figurinha-flor, que era de sua predileção. Desconfiada de que a responsável pelo desaparecimento é sua irmã gêmea, Zaíta sai em seu encalço pela redondeza onde mora. Aos poucos vai se distanciando de sua casa atitude que sempre fora reprovada pelos moradores daquela região, proibição que deveria ser respeitada. Benícia, ao notar que as gêmeas não estão em casa, começa a sentir certa aflição que se esvai rapidamente ao tropeçar nos brinquedos que Zaíta havia deixado espalhados, episódio este que sempre se repetia e causava em Benícia um certo furor. Naíta que estava no barraco ao lado, ao ouvir os berros da mãe, volta para casa e é recebida com tapas e safanões e sai à procura da irmã. Zaíta, porém, já se encontra distante da casa onde moram e justamente numa região onde está ocorrendo um tiroteio entre traficantes. E ocorre o que já se tornou quase que corriqueiro nas favelas do Brasil, Zaíta é atingida por vários disparos não se sabendo exatamente de onde partiram. O desfecho da história se dá com a irmã de Zaíta, deparando-se com o corpo da irmã desfalecido. Entre o desespero, o espanto, a dor e o medo, a irmã grita “— Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos.” (EVARISTO, 2018, p. 81)

A história se passa em uma favela, local de grande violência, “Nos últimos tempos **na favela**, os **tiroteios aconteciam com frequência** e a qualquer hora.” (EVARISTO, 2018, p. 80, grifos nossos), “Havia ainda o confronto constante com os policiais que invadiam a área.” (EVARISTO, 2018, p.80). Portanto um ambiente totalmente hostil à criança. As palavras barraco e beco sempre aparecem fazendo referência onde Zaita morava: “reclamava do **barraco** pequeno...” (EVARISTO, 2018, p. 76, grifo nosso), “bateu no **barraco** de Dona Fiinha ao

lado”. (EVARISTO, 2018, p. 77, grifo nosso), “Zaíta saiu de casa por todo o **beco...**” (EVARISTO, 2018, p. 77, grifo nosso). O fato de o conto ter como ambientação da história os becos de uma favela, já demonstra qual o espaço geográfico que a autora dará visibilidade, numa forma de trazer à luz os incômodos que a sociedade finge não ver. Traço característico da literatura Negro-Brasileira tornar visível o que antes era ignorado quando se fala em aspectos que envolvem a população afrodescendente, **protagonizando** essa chaga.

O narrador está em terceira pessoa, em discurso indireto livre:

A outra, com certeza, pensou Zaíta, havia e apanhado a figurinha – flor. E agora como fazer? Não poderia falar com a mãe. Sabia no que daria a reclamação. A mãe ficaria com raiva e bateria nas duas. Depois rasgaria todas as outras figurinhas, acabando de vez com a coleção. (EVARISTO, 2018, p. 75)

A mãe de Zaíta, às vezes, chegava a pensar que o segundo filho tinha razão. Vinha a vontade de aceitar o dinheiro que ele oferecia sempre, mas não queria compactuar com a escolha dele. Orgulhosamente, não aceitava que ele contribuísse com nada em casa. Estava, porém, chegando à conclusão de que trabalho como o dela não resolvia nada. Mas o que fazer? Se parasse, a fome viria mais rápida e voraz ainda Benícia, ao dar por falta das meninas, interrompeu os pensamentos.” (EVARISTO, 2018, p. 79)

Como nos lembra Brait: “A utilização do discurso indireto livre é um artifício linguístico que dissipa a separação rígida entre a câmera e a personagem, uma vez que lhe confere autonomia para auscultar uma interioridade que não poderia ser captada pela observação externa.” (BRAIT, 1985, p. 56). A escolha desse narrador em terceira pessoa que possibilita essa visita ao interior dos personagens revela o seu aspecto humano, suas emoções, pensamentos, angústias enfim, atribui-lhe uma importância na narrativa. Podemos com base nessa leitura inferir que a autora se utilizou desse recurso narrativo para elevar sua personagem a um patamar de maior relevância na narrativa e torná-la humana, uma vez que dentro da literatura brasileira os personagens negros sempre eram equiparados a objetos ou animais. É o que nos esclarece Cuti: “A escravização havia coisificado os africanos e sua descendência. A literatura, como reflexo e reforço das relações tanto sociais quanto de poder, atuará no mesmo sentido ao caracterizar as personagens negras, negando-lhes complexidade e, portanto, humanidade.” (CUTI, 2010, p. 16)

Fruto de um legado de uma sociedade escravocrata, a literatura reflete todo o preconceito lançado sobre o negro, tirando-lhe toda a dignidade de pessoa humana. A literatura Negro-Brasileira vem lhe restituir esta dignidade roubada. É o que podemos inferir quando Evaristo adentra no interior dos seus personagens, dando-lhes humanidade.

O tempo é linear, é perceptível essa passagem do tempo no trecho: “**à noite** dormiu com a figurinha-flor embaixo do travesseiro. **De manhã** foram para escola”. (EVARISTO, 2018, p. 76, grifos nossos)

As personagens do conto são descritas com ênfase em suas características psicológicas e suas ações. Podemos inferir que é uma família de descendência africana se levarmos em consideração que grande parte dos moradores das favelas brasileiras são negros ou pardos.

Zaíta, irmã gêmea de Naíta, não se sabe exatamente suas idades, apenas que eram ainda meninas. “**A menina** recolheu tudo meio sem graça”. (EVARISTO, 2018, p.76, grifo nosso). O narrador as descreve da seguinte maneira: “eram iguais, iguaizinhas a diferença estava na maneira de falar, Zaita falava baixo e lento. Naíta alto e rápido”. (EVARISTO, 2018, p. 76). Podemos inferir desse excerto que fisicamente eram gêmeas idênticas, porém com personalidades diferentes, visto que alguém que fala alto e rápido não percebe o mundo do mesmo modo que alguém que fala baixo e lento. Nada se passava despercebido aos olhos de Zaíta, Uma característica que a diferenciava de sua irmã era a **percepção**. Nos trechos a seguir em que temos os verbos: **ver, notar, perceber, julgou ouvir, escutou, pareceu**, deixando claro esta percepção aguçada:

“Zaíta **viu** que o irmão, o segundo, tinha os olhos aflitos. **Notou** ainda quando ele pegou uma arma debaixo da poltrona em que dormia e saiu apressado.” (EVARISTO, 2018, p.76, grifos nossos), “Zaíta **percebeu** que a voz da mãe tremia um pouco. De noite **julgou ouvir** alguns estampidos de bala ali por perto. Logo depois **escutou** os passos apressados do irmão que entrava... e a mãe lhe **pareceu** passar a noite toda acordada.” (EVARISTO, 2018, p. 77, grifos nossos). Esta percepção de Zaíta demonstra a atitude de alguém que está desperto e atento ao mundo ao redor. A autora valoriza a personagem, quando a apresenta como uma criança esperta e inteligente. Um aspecto característico da literatura negra, valorização do personagem negro.

O narrador ainda acrescenta: “Zaíta tinha nos modos um quê de doçura, de mistérios e de sofrimento” (Evaristo, 2018, p. 76) dando a entender que as gêmeas eram diferentes no modo de ser, ou seja, Zaíta era doce, misteriosa e sofrida, só eram iguais fisicamente, já que o narrador fez questão de frisar os modos de Zaíta.

Embora criança, ela já se percebia lesada em seu direito de ser criança. Não tinha liberdade de deixar seus brinquedos à vontade pela casa, visto que sua própria mãe lhe tirava

esse direito-prazer: “Zaíta olhou os brinquedos largados no chão e se lembrou da recomendação da mãe. Ela ficava **brava** quando isto acontecia. **Batia** nas meninas, **reclamava** do barraco pequeno, da vida pobre, dos filhos, principalmente do segundo.” (EVARISTO, 2018, p. 76, grifos nossos). Podemos inferir desses trechos que Zaíta representa a população infantil das favelas brasileiras que vê negado seu direito à infância. Mais uma vez a autora nos revela outro fato que a sociedade tenta ignorar e através da literatura lança luz sobre ele.

Sua irmã, Naíta, era outra que estava tentando lhe tirar o direito de ser criança, uma vez que suspeitava que fora ela que havia sumido com a figurinha-flor, justo aquela figurinha que lhe aguçava a fantasia: “Faltava uma, a mais bonita, a que retratava uma garotinha carregando uma braçada de flores **um doce perfume parecia exalar da figurinha** ajudando a compor um minúsculo quadro”, (EVARISTO, 2018, p. 75, grifos nossos) em meio aos brinquedos que mais pareciam retirados de uma lata de lixo “Bonecas incompletas, chapinhas de garrafa, latinhas vazias, caixas e palitos de fósforos usados”, (EVARISTO, 2018, p. 76) mais uma vez tinha seu direito surrupiado. A única que lhe proporcionava a fantasia.

Fora de casa, Zaíta também viu seu direito de liberdade de brincar, no local onde morava, também roubado, no trecho: “As **crianças obedeciam à recomendação de não brincar 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.” (EVARISTO, 2018, p. 80, grifos nossos) Porém, naquele dia, quando se deu por conta que sua figurinha predileta havia desaparecido, tomou uma decisão: iria à procura de sua figurinha-flor, era um direito seu fantasiar, brincar com a sua figurinha-flor, ser criança. Zaíta rompe com a primeira proibição que lhe é imposta, ou seja, não poder deixar seus brinquedos livres pelo chão, no trecho:

“Zaíta **levantou e saiu**, deixando os brinquedos espalhados, **ignorando** as recomendações da mãe... A menina **estava pouco se importando** com os tapas que pudesse receber.” (EVARISTO, 2018, p. 77, grifos nossos). Os verbos levantar, sair e ignorar representam uma tomada de decisão. Este sinal de insubordinação revela um aspecto muitas vezes esquecidos pela sociedade de que o povo negro não aceitou sua condição imposta de escravo sem se rebelar. A prova disso é a presença dos quilombos pelo Brasil durante a escravidão que ficaram famosos por sua postura de resistência, como é o caso do Quilombo dos Palmares e Zaíta, quando decide não acatar as ordens da mãe em não deixar os brinquedos espalhados pelo chão e não se distanciar de casa. Essa é característica mais importante da

protagonista, ou seja, a insubordinação diante de sua situação. Não aceita a condição em que se encontra. Tem coragem para ir em busca do seu direito.

Enfrenta o medo que tinha da mãe, pois este era um sentimento sempre associado pelas filhas à Beníca: “A mãe ainda arrumava os poucos mantimentos do velho armário de madeira. Zaita teve **medo** de olhar para ela. Saiu sem a mãe perceber”. (EVARISTO, 2018, p. 77). O medo é o companheiro dos moradores de favelas. Mágoa, choro, desesperança acompanhavam Zaíta. “A cada ausência de informação sua **mágoa** crescia. Foi andando junto com a **desesperança**.” (EVARISTO, 2018, p. 77, grifos nossos). “Zaita andava de beco em beco à procura da irmã. **Chorava**.” (EVARISTO, 2018, p. 78, grifo nosso). Medo, dor, desesperança são características humanas, portanto, a autora humaniza sua protagonista.

Imbuída desses sentimentos e envolta em seu objetivo de encontrar seu brinquedo predileto, nem se importou com o perigo que a cercava. “Ela procurava, entretanto, **somente** a sua figurinha-flor.” (EVARISTO, 2018, p. 80, grifo nosso). Brincar é o direito de quase primeira necessidade para uma criança. Se não tivesse esse direito atendido, viver não teria nenhum valor. E foi exatamente o que aconteceu com ela:

“Em meio ao tiroteio a menina ia. Balas, balas e balas desabrocharam como flores malditas, ervas daninhas suspensas no ar. Algumas fizeram círculos no corpo da menina. Daí um minuto tudo acabou...Cinco ou seis corpos, como o de Zaíta, jaziam no chão.” (EVARISTO, 2018, p. 81). Aqui temos o estilo Evaristiano de narrar. Consegue contar com beleza a morte. A homonímia perfeita de bala, o doce, e bala, munição de arma de fogo, com a assonância do BAla, BAla, BAla e a onomatopeia do disparo do revólver. Zaíta estava saboreando as balas que dissolvem a vida. O uso da prosopopeia: “homens armados sumiram pelos **becos silenciosos, cegos e mudos**.” (EVARISTO, 2018, p. 81, grifos nossos) faz referência à lei do silêncio nas favelas. Ninguém ouviu, viu ou falou nada. Colaboram com a impunidade em troca da preservação de suas próprias vidas. E as crianças faveladas morrem todos os dias sem verem respeitado seu direito de ser criança. A morte é o desfecho do conto do mesmo modo como é o desfecho da vida de grande parte da maioria dos moradores de favela. Porém agora, em seu texto, Conceição expõe a chaga antes invisibilizada.

Naíta, ao contrário de Zaíta, era mais inocente, menos sensível e pouco perceptiva. “Assim que a mãe chegou, Zaíta perguntou-lhe por que o irmão estava tão aflito e se a arma era de verdade. A mãe chamou a outra menina e perguntou-lhe se ela tinha visto alguma coisa. Não. **Naíta não tinha visto nada. Benícia recomendou o silêncio**.” (EVARISTO, 2018, P. 77,

grifos nossos). Naíta dormia em meio à violência da favela, enquanto sua irmã, Zaíta, passava a noite em claro com medo: “De noite, Zaíta julgou ouvir alguns estampidos de bala ali por perto. Logo depois escutou os passos apressados do irmão que entrava. Ela se chegou mais pra junto da mãe. **A irmã dormia.**” (EVARISTO, 2018, p. 77, grifo nosso). Ao encontrar sua irmã sem vida essa inocência deixa-se transparecer quando ela grita para o corpo de sua irmã: “— Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos!” (EVARISTO, 2018, p. 81). Ao presenciar todo o corrido com sua igual, Naíta pensa ser uma punição por ela ter deixado os brinquedos espalhados em casa. Estava acostumada que todas as vezes que isso acontecia, sua mãe as repreendia e usava de violência para com elas. Assim como os brinquedos estavam num lugar atrapalhando a passagem da mãe de Zaíta, do mesmo modo, Zaíta estava no meio atrapalhando a vida dos bandidos da favela, como a boneca pretinha que foi destruída por Benícia.

Veio andando aflita da cozinha e tropeçou nos brinquedos esparramados pelo chão...apanhou a boneca negra, a mais bonitinha, a que só faltava um braço, e arrancou o outro, depois a cabeça e as pernas. Em poucos minutos a cabeça estava destruída, cabelos arrancados e olhos vazados. (EVARISTO, 2018, p. 80).

Daí ela supor que Zaíta estaria sendo punida por isso. De certa forma, Zaíta não respeitou a lei da favela que é não ter direito à infância. E por achar que poderia brincar e fantasiar pagou com a vida. Como ocorre com quem desrespeita o código da favela. O preço da insubordinação é a morte. Como os escravos quando fugiam numa tentativa de mudar sua condição de vida eram capturados e torturados. Hoje as favelas traduzem outra forma de escravidão, onde não há liberdade, o cidadão para sobreviver deve obediência aos poderosos da favela que se julgarem desrespeitados em suas ordens punem com a morte.

A mãe das gêmeas, Benícia, cujo nome nos remete a bondade, tinha trinta e quatro anos e não era vista pelas suas filhas como uma mãe bondosa. Pelo contrário, as meninas viam na mãe uma mulher severa que punia com violência quando era desrespeitada em suas ordens, não era com sinônimos de bondade que as meninas sentiam a mãe, mas com palavras como raiva: “A mãe ficaria com **raiva** e bateria nas duas.” (EVARISTO, 2018, p. 75, grifo nosso); brava: “Ela ficava **brava** quando isso acontecia.” (EVARISTO, 2018, p. 76, grifo nosso); batia e reclamava: “**Batia** nas meninas, **reclamava** do barraco pequeno, da vida pobre, dos filhos, principalmente do segundo.” (EVARISTO, 2018, p. 76)

A vida difícil deixava Benícia estressada que descarregava toda a pressão em suas filhas. Criava seus quatro filhos sozinha: “A mãe de Zaíta estava **cansada**” (EVARISTO, 2018, p. 76, grifo nosso), o cansaço da vida que levava a tornou uma mulher agressiva com as filhas:

“A menina se lembrou da mãe e da raiva que ela devia estar. Ia **apanhar** muito quando voltasse”. (EVARISTO, 2018, p. 78 grifo nosso)

Benícia também tinha medo com o qual convivia diariamente dentro da própria casa, visto que seu filho mais novo já havia enveredado pelo caminho do crime, fato esse que contribuía para essa impaciência com as filhas. “O irmão de zaíta liderava o grupo mais novo, entretanto, o mais armado.” (EVARISTO, 2018, p. 80). Enfim, o narrador nos apresenta uma mãe humana, insatisfeita com a vida miserável que vivia com a família:

A mãe de zaíta guardou rapidamente os mantimentos. Teve a sensação de ter perdido algum dinheiro no supermercado. Impossível, levava a metade do salário e não conseguiria comprar quase nada. Estava cansada, mas tinha de aumentar o ganho. Ia arranjar trabalho para os finais de semana... Havia também o aluguel, a taxa de água e de luz. Havia ainda a irmã com os filhos pequenos e com o homem que ganhava tão pouco.” (EVARISTO, 2018, p.79)

Muitas vezes descarregava suas dificuldades nas filhas. Mas era honesta e uma mãe presente na vida dos filhos: “A mãe de zaíta, às vezes, chegava a pensar que o segundo filho tinha razão. Vinha a vontade de aceitar o dinheiro que ele oferecia sempre, mas não queria compactuar com a escolha dele. **Orgulhosamente**, não aceitava que ele contribuísse com nada em casa.” (EVARISTO, 2018, p. 79, grifo nosso). Aqui marcadamente vemos outro traço da literatura Negro-Brasileira, ou seja, a personagem negra feminina antes estereotipada como fala Conceição Evaristo:

Percebe-se que a personagem feminina negra não aparece como uma musa, heroína romântica ou **mãe**. Mata-se no discurso literário a prole da mulher negra, não lhe conferindo nenhum papel no qual ela se afirme como centro de uma descendência. À personagem feminina é negada a imagem de mulher- mãe perfil que aparece tantas vezes desenhado para as mulheres brancas em geral. E quando se tem uma representação em que ela aparece como figura materna, está preso ao imaginário da mãe- preta, aquela que cuida dos filhos dos brancos em detrimento dos seus. (EVARISTO, 2009, p. 24, grifo nosso)

Agora apresentada ao leitor como uma mãe de família honesta, ciosa dos seus deveres, cuidando da sua prole, embora envolta em preocupações, tristezas e medos fatos que lhe tiram o prazer de vivenciar sua maternidade. Porém, agora a mulher negra está muito bem representada na literatura graças a um movimento que tenta devolver ao negro o seu real papel dentro do discurso literário, ou seja, **protagonizar** suas histórias sem estigmas.

O primeiro filho assemelhava-se à Naíta. sempre correto com o sistema. “O primeiro estava no Exército. Queria seguir carreira.” (EVARISTO, 2018, p. 76). Um questionamento

pode ser levantado aqui. Por que será que o primeiro filho queria fazer carreira no Exército? Não queria ser advogado, médico, engenheiro, mas justamente ser militar.

Já o segundo irmão, não se poderia dizer a mesma coisa quando o assunto era viver honestamente, porém, ele não foi parar naquela vida por acaso, existe todo um contexto que conduz o leitor não a justificá-lo, mas compreender o porquê de ele querer ganhar a vida daquele modo. Cooptado logo cedo pelo tráfico: “Novo criança ainda, a mãe nem desconfiava e ele já **traçava** seu caminho. **Corria** ágil pelos becos, **colhia** recados, **entregava** encomendas, e displicentemente **assobiava** uma música infantil, som indicativo de que os homens estavam chegando.” (EVARISTO, 2018, p. 78, grifos nossos), como no conto Zaíta, os verbos de ação marcam as atitudes do irmão, ambos tinham a percepção do mundo à sua volta aguçada. “**Via** os seus trabalharem e acumularem miséria o dia a dia... e O moço via mulheres, homens e até mesmo crianças, ainda meio adormecidas, saírem para o trabalho e voltarem pobres como foram.” (EVARISTO, 2018, p. 78, grifo nosso). Ele não **constatou** na forma de trabalho honesto seus familiares e até vizinhos conseguirem ter uma vida mais digna. “Querida, pois, **arrumar** a vida de outra forma. Havia alguns que trabalhava de **um outro modo** e ficavam ricos.” (EVARISTO, 2018, p. 78 grifos nossos), como Zaíta, o irmão mais novo ponderava. Mais uma vez a autora traz a humanidade dos personagens, o jovem traficante tem uma história por trás.

Zaíta e o irmão mais novo se assemelham em um ponto, ambos não aceitam a condição que lhes deram (insubordinação). Os dois enfrentam o medo, tem coragem, insistem em mudar o rumo das suas vidas. O irmão mais novo via uma forma de seguir carreira: “Era só **insistir**, só ter **coragem, dominar o medo e ir adiante**”. (EVARISTO, 2018, p. 78 grifos nossos). Ambos traziam no peito a ânsia de mudar seu status quo embora nem sempre de forma lícita. “A figurinha podia ser uma daquelas dez, que ela havia comprado um dia com uma moeda que **tirara da mãe, sem que ela percebesse**.” (EVARISTIO, 2018, p. 78, grifos nossos) Os dois iam adiante em meio às balas. Como Zaíta enfrentou as balas que não derretiam na boca, mas dissolviam a vida. O segundo irmão também vivia em meio às balas. Benícia já havia perdido o filho mais novo para o tráfico, agora perdia Zaíta, vítimas de uma sociedade desigual e violenta com os menos favorecidos.

No conto “Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos”, demonstramos como se deu o protagonismo das personagens negras, ou seja, a insubordinação de Zaita e do segundo irmão, representada pelas ações desses personagens, metaforizando o não silenciamento negro ante às

injustiças pelas quais eles passam. A maternidade da mãe de Zaíta, desconstruindo a imagem da personagem mulher negra erotizada e mãe-preta. Vozes foram dadas a esses personagens. Enfim, narrou-se e se deu visibilidade a uma família pobre negra de uma favela, o negro como protagonista de um discurso literário.

Em “Lumbiá,” conta-se a história de um menino negro igual a tantos outros em nosso país que tiram seu sustento das ruas. Lumbiá, sua irmã Beba e seus amigos Gunga e Beta trabalham na rua. O personagem principal, Lumbiá, é um exímio vendedor de flores e tinha o Natal como a festa mais querida. Achava tudo muito lindo, porém, diferentemente das outras crianças, não tinha apreço pelo Papai Noel, nem por árvores natalinas e tudo o mais, o único símbolo que o atraía era o presépio. Toda a pobreza que envolvia a cena do nascimento de Cristo, representada naquele cenário, encantava-o. Mais de perto o Deus-menino. Gostava de visitar presépios, era seu programa favorito no Natal. Um presépio armado numa loja localizada no centro da cidade, muito badalado naquele período cuja decoração estava incrivelmente elogiada seria inaugurado logo mais, no entanto, não permitia a entrada de criança desacompanhada, empecilho que para Lumbiá estava difícil de resolver, visto que sua mãe não poderia acompanhá-lo e não tinha tempo para este “luxo”. Passou o mês inteiro tentando entrar no local e contemplar o cenário do nascimento do Deus-menino, porém sempre era impedido pelos seguranças da loja. No último dia de exposição, 23 de dezembro, estava decidido a visitar o local. Para levar a cabo seu intento, o menino passa o dia inteiro rondando o ambiente, no final da tarde, aproveitando-se de um descuido da segurança, entra despercebido na loja que abrigava o tão esperado presépio e, encantado com a imagem do menino Jesus, apropria-se dela e sai. Fugindo da segurança que tenta impedir a ação, corre sem se ater ao sinal de trânsito quando é atropelado e morto.

Com foco narrativo em terceira pessoa: “Lumbiá trocou rapidamente a lata de amendoim pela caixa de chiclete.” (EVARISTO, 2018, p. 87). Faz uso do discurso indireto: “A mãe não gostava daquela espécie de mercadoria. Dizia que flor encalhada era prejuízo certo.” (EVARISTO, 2018, p.87). Como em “Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos” o narrador faz essa opção por esse tipo de narrativa pelos mesmos motivos antes citados, dar complexidade ao personagem, humanizando-o.

A história se passa entre a rua “O menino não desistia, ficava rondando de longe, adivinhando a beleza de tudo, do outro lado da calçada.” (EVARISTO, 2018, p. 91) e a loja

casarão iluminado: “Em dado momento, aproximou-se devagar. Ninguém na porta. Mordeu os lábios, pisou leve e, apressado, entrou.” (EVARISTO, 2018, p. 91). O espaço geográfico apresenta uma criança que faz das ruas seu meio de sobrevivência. Como várias crianças negras que vivem de vendas nas ruas, Lumbiá representa milhares de crianças negras que tiram de lá o seu sustento. Aqui temos um traço demarcador da literatura Negro-Brasileira, a representatividade. Essas crianças, muitas vezes, são invisibilizadas em nossa sociedade. A autora traz à luz esse problema social que atinge os afrodescendentes.

O tempo é não-linear: “Houve um ano em que uma notícia correu: a loja Casarão Iluminado...” (EVARISTO, 2018, p. 90). Este tempo da narrativa nos lembra os contos maravilhosos que encantam o leitor por sua beleza narrativa, como o conto clássico “A árvore de Natal de Cristo” do escritor russo Fiódor Dostoiévsky, (DOSTOIEVSKY, 1957, p. 89-92) em que um menino pobre também excluído socialmente morre numa noite de Natal. Assim como o menino do conto do autor russo ficou na fantasia das pessoas, como fala Cuti: “E a literatura é poder de alimentar o imaginário, fonte inspiradora do pensamento e da ação.” (CUTI, 2010, p. 12), do mesmo modo, Lumbiá, menino **negro**, também fará parte desse universo imaginário, que é a literatura, rompendo com toda carga de preconceito que recai sobre a figura do negro no universo literário.

A autora faz uso da descrição psicológica, fisicamente só sabemos que Lumbiá é negro: “A casinha simples e a caminha de palha do Deus-menino, pobre, **só faltava ser negro como ele**”. (EVARISTO, 2018, p. 90, grifos nossos). Lumbiá, como protagonista da história, apesar de menino, já possuía a expertise dos vendedores de rua, quando o assunto era vender flores, mercadoria de sua predileção. “Lumbiá gostava da **florida** mercadoria em seus braços.” (EVARISTO, 2018, p. 87, grifo nosso). Conhecia como ninguém como persuadir seus clientes. Perspicaz em suas técnicas de vendas, raramente via suas investidas comerciais frustradas como nos relata o narrador: “Tinha um estilo próprio de vendas.” (EVARISTO, 2018, p. 87). Em outro trecho: “Às vezes, o menino usava outro **ardil** para impulsionar a venda... **vencia sempre**.” (EVARISTO, 2018, p. 88, grifos nossos). Uma característica da literatura negra é traçar um perfil dos personagens diferentemente da literatura canônica que antes invisibilizava ou depreciava o personagem negro.

Apesar da sua aparente alegria, ele trazia no peito imensa tristeza:

Nas histórias, que inventava nos momentos de choro para comover as pessoas, tinha sempre uma dissimulada verdade. Um dado real da vida dele ou do amigo Gunga se confundia com a invenção do menino... E aos poucos, em meio às verdades-mentiras que tinha inventado, Lumbiá ia se descobrindo realmente triste, tão triste, profundamente magoado, atormentado em seu peito-coração menino. (EVARISTO, 2018, p. 89)

Lumbiá era uma criança triste e sofrida, as verdades-mentiras a que ele se refere para tentar comover os possíveis clientes são os motivos que lança mão para se entristecer e chorar. A hostilidade das ruas, o lar pouco acolhedor, uma mãe que preocupada com o sustento da família se esquece de dar afeto ao filho, falta de recursos financeiros, de afeto, enfim uma vida difícil.

Gostava do Natal, mais precisamente do presépio. “Um único signo: o presépio com a imagem do Deus-menino.”, (EVARISTO, 2018, p. 90). Esse afeto exclusivo ao presépio deve-se pelo fato de Lumbiá se identificar com a pobreza do menino Jesus e sua família. É o que ele nos revela no trecho: “Gostava da família, da pobreza de todos, parecia a sua. Da imagem-mulher que era a mãe, da imagem-homem que era o pai. A casinha simples e a caminha de palha do Deus menino, pobre...” (Evaristo, 2018, p. 90). Ele se identificava com a pobreza da família de Nazaré.

É justamente no mês de dezembro que se passa a história. O conflito se inicia quando Lumbiá sabe da inauguração de uma loja que montara o presépio maior e mais bonito da cidade. Gostaria de visitá-lo, mas estava impossibilitado. O clímax da história ocorre quando o garoto decide entrar na loja sem ser notado e furta o menino Jesus. A narrativa tem o seu desfecho surpreendente que é o atropelamento da criança e sua morte.

Podemos traçar aqui um paralelo com a análise feita anteriormente da personagem Zaíta, protagonista do conto da mesma autora. O primeiro aspecto a destacar seria as condições sociais das crianças. Lumbiá vivia do trabalho infantil, os pais não tinham condições suficientes para mantê-lo, aliás, não há referência se o menino era criado com o pai, o que texto nos faz inferir que só a mãe o criava. “A mãe não gostava daquela espécie de mercadoria. Dizia que flor encalhada era prejuízo certo.” (EVARISTO, 2018, p. 87) como se ela administrasse sozinha o lar. A mãe de Lumbiá, sempre ausente, devido à vida dura para mantê-los, não tinha tempo para maternidade. Sempre preocupada com os ganhos “e ele precisava retornar para casa com um bom resultado de venda”, (EVARISTO, 2018, p. 89), faz nos lembrar a mãe de Zaíta, sempre irritada com as gêmeas, esse estresse causado pela vida difícil.

Ambos tinham o apreço às flores, tinham um desejo imenso em tê-las nos braços: “Lumbiá gostava da **florida mercadoria em seus braços**.” (EVARISTO, 2018, p. 87, grifos nossos). Embora existisse também o viés econômico latente nesse gostar. E Zaíta, do mesmo modo, apreciava flores: “Faltava uma, a mais bonita, a que retratava uma garotinha carregando uma **braçada de flores**.” (EVARISTO, 2018, p. 75, grifo nosso). Uma das possíveis leituras sobre a simbologia das flores seria algo premonitório das suas mortes prematuras na rua que ambos teriam. Lumbiá, no dia da sua morte: “Tinha **flores** nas mãos, rosas amarelas.” (EVARISTO, 2018, p. 91, grifo nosso) E Zaíta quando ficou no meio do tiroteio: “Ela procurava, entretanto, somente a sua **figurinha-flor**. Em meio ao tiroteio a menina ia.” (EVARISTO, 2018, p. 80, grifo nosso)

Outro ponto a ser colocado, paralelamente como intertexto entre os contos, são as semelhanças entre os dois personagens, ambos eram espertos, perceptivos do mundo ao redor. Lumbiá: “Ficava **observando** os casais... Ele **assistia** às bocas descolarem para oferecer a flor.”, (EVARISTO, 2018, p. 87, grifos nossos) do mesmo modo em: “Zaíta **viu** que o irmão, o segundo, tinha os olhos aflitos. **Notou** ainda quando ele pegou uma arma debaixo da poltrona em que dormia e saiu apressado... Zaíta **percebeu** que a voz da mãe tremia um pouco. De noite **julgou ouvir** alguns estampidos de bala ali por perto. Logo depois **escutou** os passos apressados do irmão que entrava.”. (EVARISTO, 2018, p. 77, grifos nossos)

Quanto às atitudes, também se assemelham. Eles se arriscavam e traçavam a linha do não permitido. Lumbiá entra na loja quando não era permitido crianças desacompanhadas visitar o presépio: “Estava proibida a entrada de crianças sozinhas...” (EVARISTO, 2018, p. 91). “Em dado momento, aproximou-se devagar. Ninguém na porta. Mordeu os lábios, **pisou leve e, apressado, entrou**.” (EVARISTO, 2018, p. 91 grifos nossos) e Zaíta quando deixava os brinquedos espalhados pelo chão, fato extremamente proibido por sua mãe: “Zaíta levantou e saiu. Deixando os brinquedos espalhados, **ignorando as recomendações da mãe**.” (EVARISTO, 2018, p. 77, grifos nossos) e também quando se afastou de casa: “Algumas pessoas conhecidas perguntavam o porquê de ela estar tão longe de casa.” (EVARISTO, 2018, p. 78) e “**As crianças obedeciam** à recomendação de não brincarem longe de casa, mas às vezes se distraíam.” (EVARISTO, 2018, p. 80, grifos nossos)

Também eram persistentes em seus intentos. Zaíta: “Buscava insistentemente a figurinha, embora soubesse que não encontraria ali.” (EVARISTO, 2018, p. 76) e “Queria apenas encontrar a figurinha-flor que tinha sumido.” (EVARISTO, 2018, p.77) “Ela procurava

somente sua figurinha–flor...” (EVARISTO, 2018, p. 80). Os dois não mediam esforços para fazer valer o seu direito à fantasia, ao sonho, ao brincar. Zaíta chega a furtar o dinheiro de sua mãe para comprar suas figurinhas: “A figurinha poderia ser uma daquelas dez, que ela havia comprado um dia com **uma moeda que tirara da mãe, sem que ela percebesse.**” (EVARISTO, 2018, p. 78, grifos nossos). Lumbiá furta o menino Jesus do presépio: “Saiu da loja levando o Deus-menino.” (EVARISTO, 2018, p. 92) Embora, para ambos, eles apenas estavam restituindo aquilo que lhes tinha sido negado. Não havia crime, afinal para Lumbiá, “O Deus-menino pedia por ele... Erê queria sair dali.” (EVARISTO, 2018, p. 92)

Como possibilidade de leitura, as mortes dos meninos, Zaíta e Lumbiá, podem ser interpretadas, como um desrespeito a um interdito social. A voz de Naíta ao ver sua irmã morta pode ser interpretada como um juiz homologando a sentença, ou seja, a “acusação” de Naíta resumida na frase: “—Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos”. Zaíta perdeu sua vida por desrespeitar a “lei” de uma sociedade excludente que não reserva a criança pobre e negra seu direito de ser criança, por isso merece morrer. Zaíta esqueceu que não poderia ser criança. Lumbiá, do mesmo modo, igual à bonequinha preta das gêmeas esfoladas por Benícia por estar atrapalhando a passagem: “Por que tinham deixado tudo espalhado? Apanhou a boneca negra, a mais bonitinha, a que só faltava um braço, e arrancou o outro, depois a cabeça e as pernas. Em poucos minutos a boneca estava destruída; cabelos arrancados e olhos vazados.” (EVARISTO, 2018, p. 79). Lumbiá e o menino Jesus. “Amassados, massacrados, quebrados! Deus-menino, Lumbiá morreu!” (EVARISTO, 2018, p. 92). Vítimas como milhares de outras que vivem à margem de uma sociedade cruelmente racista.

O conto “Ayoluwa, alegria do nosso povo” apresenta uma comunidade negra que se encontra desesperançada com o seu presente e o seu futuro. Nesta comunidade, os mais antigos, os mais jovens, as mulheres, os homens e até as crianças não tinham nenhuma razão para a existência. Muitos já viam na morte uma maneira de fugir da situação em que se encontravam, até a natureza dava sinais desse desânimo. Quando chega a notícia da gravidez de Bamidele, justamente num período quando nesta comunidade os nascimentos já não mais aconteciam. O nascimento de Ayoluwa, a alegria do nosso povo, veio gerar no coração daquela comunidade um sopro de esperança e de renovada vida para aqueles que lá habitavam.

O texto é uma alegoria sobre o povo negro, sabemos se tratar de referência aos afrodescendentes pelas pistas deixadas pela autora no texto como organização da comunidade e a denominação das personagens: Mandisa, a doce: Zola, a produtiva Kizzi, a que veio pra

ficar; ancestralidade: “Lá estava mais uma nossa descendência sendo lançada à vida, pelas mãos de nossos ancestrais.” (EVARISTO, 2018, p. 122)

O narrador está em primeira pessoa: “Há muito que em **nossas** vidas tudo pitimbiava”, (EVARISTO, 2018, p. 119), indicando que ele faz parte dessa comunidade, um narrador que se afirma negro, lembra Cuti: “Dizer-se implica revelar-se...” (EVARISTO, 2018, p. 51) O negro passa a ser autor do discurso literário, traço da literatura negra, se incluir na narrativa é revelar-se também como membro daquela comunidade afrodescendente.

O ambiente descrito pelo narrador na comunidade não é nada animador. Os termos utilizados já nos demonstram isso: “Os nossos dias passavam como um café **sambango, ralo, frio e sem gosto...** Até a natureza **minguava** e nos confundia, ora aparecia um sol desensolarado o que mais se assemelhava a uma bola murcha, lá no nascente” (EVARISTO, 2018, p. 119 grifos nossos), “Os mais velhos, acumulados de tanto sofrimento, olhavam pra trás e do passado nada reconheciam no presente. (EVARISTO, 2018, p. 120)

As condições nas quais nasceu Ayoluwa não eram das melhores. Assim como onde viviam Zaíta e Lumbiá, também estavam cercados de muita desesperança. A sociedade não acolhe as crianças negras que habitam as favelas desse país.

“E o que dizer para os nossos jovens, a não ser as nossas tristezas?” (EVARISTO, 2018, p. 120) e ao segundo irmão de Zaíta: “Puseram-se a matar uns aos outros, e a tentarem contra sua própria vida, bebendo líquidos ou aspirando um tipo de areia fininha...” (EVARISTO, 2018, p.120) e Benícia, mãe de Zaíta: “os pais entregues às suas próprias tristezas, desprezavam as de seus rebentos.” (EVARISTO, 2018, p. 121) E como Zaíta, Ayoluwa, uma menina que buscava caminho em meio à correnteza de sua mãe, assim como Zaíta “Em meio ao tiroteio a menina ia”; (EVARISTO, 2018, p. 80) Zaíta para morte e Ayoluwa para trazer a alegria de novo ao seu povo, porém ambas desafiaram as condições adversas. Ayoluwa vem para lembrar a sua comunidade o valor da vida. Três crianças que marcam o povo negro. Zaíta e Lumbiá trazem a denúncia social e Ayoluwa a esperança, a luta do povo negro buscando suas raízes na ancestralidade, na cultura do seu povo.

A análise dos contos nos proporciona uma visão de literatura diferenciada que é a literatura Negro-Brasileira em que seus personagens representam cidadãos invisíveis numa sociedade altamente preconceituosa e desigual para com os afrodescendentes. A autora negra ao abordar o trabalhador negro, morador de favela, o traficante, a mulher negra, a criança

obrigada ao trabalho infantil, antes esquecidos e desvalorizados, agora sendo protagonistas de um discurso literário. Isso mostra o que nos fala Cuti:

Uma das formas que o autor negro-brasileiro emprega em seus textos para romper com o preconceito existente na produção textual dos autores brancos é fazer do próprio preconceito e da discriminação racial temas de suas obras, apontando-lhes as contradições e as consequências. Ao realizar tal tarefa, demarca o ponto diferenciado de emanção do discurso lugar de onde ele fala. (CUTI, 2010, p.25)

É uma voz negra que fala sobre o negro e expõe as consequências de séculos de escravidão e preconceito. As mazelas sociais expostas nos contos “Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos” e “Lumbiá” representam essas consequências funestas da escravidão. O negro exercendo seu protagonismo quando se torna o narrador e quando é objeto dessa narrativa. Dessa forma, a literatura negra se apresenta como instrumento de luta contra o preconceito, dando visibilidade ao afrodescendente, agora não mais animalizando, nem coisificando a figura do negro, mas lhe restituindo a dignidade de pessoa humana através da literatura.

4.2 A Sequência Didática

Antes de mais nada, o professor deverá explicar aos alunos o objetivo das leituras a serem realizadas, isto é, para que se está lendo e com qual finalidade. Enfim, O perfil de leitor que estamos tentando forjar é um leitor ativo que processa e atribui significado ao que lê. Segundo Solé, assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para ela, conscientes desses objetivos o aluno se sentirá motivado para realização dessa tarefa.

Importante frisar que as atividades desse Caderno Pedagógico foram pensadas com o objetivo principal de promover a construção do sujeito leitor, visto que no espaço escolar quase não há lugar para esse tipo de leitura literária. Assim como a literatura negro-brasileira veio romper a máscara do silêncio do povo negro, esse trabalho, do mesmo modo, almeja também contribuir para estilhaçar a máscara simbólica do silenciamento posta em nossos educandos quando o assunto é leitura literária.

Ademais foram concebidas atividades que privilegiam a discussão e a expressão do sujeito leitor, portanto, essa sequência se pautou na dinâmica do diálogo, uma vez que a quem sempre lhe foi negado o direito à fala, nada mais justo que lhe seja permitido se apropriar da palavra, usufruir do seu direito de ser, de existir

Primeira Aula - Sondagem

OBJETIVOS	RECURSOS	TEMPO
*Apresentar o conceito de Protagonismo negro na literatura, confrontando com os conhecimentos prévios dos alunos *Verificar conhecimentos prévios dos alunos sobre o conceito de protagonismo; .	*Projeto multimídia Pode-se substituir o projetor por cópias xerografadas	50 minutos

Procedimentos

*Os alunos deverão estar em semicírculo, pois a tarefa a ser realizada requer um **compartilhamento** de ideias e o diálogo será a tônica da aula.

* Deverão ser exibidas algumas imagens previamente escolhidas para iniciar a discussão com a classe. As imagens são sugestões, o(a) colega professor(a) pode usar outras ao seu gosto.

* Após a exibição das imagens, o(a) professor(a) deve deixar os alunos à vontade para que possam tecer comentários a respeito delas. A partir disso, o(a) professor(a), de acordo com as manifestações da turma, deverá instigá-los a refletir sobre alguns questionamentos.

1- O que as imagens representam?

2- Há algo nas imagens que lhe chamou a atenção? O quê? Por quê?

3- Você gostou ou não das imagens? Por quê?

3- O que é protagonismo?

4- Na sua opinião, quais as características que tornam uma personagem protagonista?

5- Você se considera alguém protagonista? Por quê?

6- Nas narrativas que você teve a oportunidade de ler, como o autor representava as personagens protagonistas? Descreva-as física e psicologicamente. Nessas representações, que tipo de etnia predominava? O negro e o branco estavam representados de maneira igualitária nessas narrativas? De que forma eram representados?

Professor(a), esses questionamentos devem levar o aluno a refletir sobre como o negro é representado/ou não na literatura brasileira. Logo após, o(a) colega deverá esclarecer o conceito de protagonismo negro na literatura.



fonte: <https://revistamerieclaire.globo.com/>



fonte: <http://atl.clicrbs.com.br>

Segunda aula - Motivação

OBTIVOS	RECURSOS	TEMPO
Demonstrar o protagonismo negro na história brasileira	Projeto multimídia Folhas de cartolina, TNT para feitura do mural de fotografias, cartolinas, cola, canetas coloridas, etc.	50 minutos

Esta aula será desenvolvida de maneira interdisciplinar, ou seja, ministrará a aula o professor de História juntamente com o professor de Língua Portuguesa. Para auxiliá-lo nessa atividade, o(a) colega poderá fazer uso do referencial teórico a respeito da literatura negro-brasileira que será disponibilizado ao final da Sequência, e de outros que achar necessário.

Procedimentos

Etapa 1

Os alunos deverão ser questionados se conhecem alguma personagem negra relevante da história brasileira. Após ouvi-los, o(a) professor(a) de História fará uma explanação sobre o protagonismo negro ao longo da história do Brasil, para isso comentará a Revolta dos Malês, ocorrida na Bahia, a Revolta da Chibata, ocorrida no Rio de Janeiro e o Quilombo dos Palmares situado em Alagoas dentre outros que achar necessários. O professor deverá dar ênfase aos líderes negros desses movimentos, ou seja, enfatizará o protagonismo desses cidadãos, esses relatos serão feitos com o olhar não do dominador, mas uma análise mais condizente com a

realidade dos negros. E deverá enfatizar a questão do apagamento desses representantes negros na história do Brasil. Daí o cuidado na escolha do(a) professor(a) de História que deverá estar afinado com a temática.

Etapa 2

O(a) professor(a) de Língua Portuguesa apresentará a escritora Conceição Evaristo ao mesmo tempo em que explicitará as diretrizes da literatura negro-brasileira. Ao final da aula, a professora distribuirá aos alunos os materiais listados acima para que estes possam montar uma galeria de personalidades negras que fazem parte da nossa história, porém, não tiveram a divulgação devida. Os alunos deverão reservar um espaço especial para os escritores brasileiros: Lima Barreto, Machado de Assis, Maria Firmina dos Reis, Maria Carolina de Jesus, Luiz Gama, Cruz e Sousa e Conceição Evaristo.

Se a escola mantiver perfil em rede social, como atividade suplementar, os alunos poderão criar murais desses autores e postarem em redes sociais (Instagram, Facebook, etc.) e promoverem *lives* em que se abram debates para divulgarem essas personalidades.

Terceira aula

OBJETIVOS	RECURSOS	TEMPO
*Mostrar como se faz um diário de leitura	Pincel para quadro branco	50 minutos
*Produzir um diário de leitura sobre o conto <i>Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos</i>	Cópias do conto	

Explicar ao aluno o objetivo da atividade que será realizada. No nosso caso, explicar que o diário de leitura é uma conversa com o autor e uma reflexão crítica sobre o que é lido. Também o(a) professor(a) deverá deixar claro que não será uma atividade para mostrar erros e acertos,

nem ficarem preocupados com a produção final, com a coerência das respostas, se estará de acordo ou não com o crivo do professor. É o momento de deixar o leitor livre.

- ❖ Para saber mais sobre diário de leitura visitar nosso referencial teórico ao final da Sequência.

Procedimentos

Etapa 1

Explicar ao aluno o objetivo da atividade que será realizada. O professor deverá demonstrar como se faz um diário de leitura. Para tanto, montar um roteiro de sugestão de procedimentos para realizar a tarefa segundo Rouxel:

- Quais são suas primeiras impressões, reações, emoções, talvez dificuldades durante a leitura?
 - Algumas linhas dizem mais que outras? Se sim, quais delas e por quê?
 - Uma ou mais imagens lhe vêm ao espírito enquanto você lê esse texto? Se sim, quais delas?
 - Alguma passagem lhe faz recordar algum outro texto, outra obra de arte, ou fragmento de obra de arte (filme, música, pintura, fotografia...)?
 - O texto provoca em você uma lembrança pessoal? Nesse caso, o(a) professor(a) poderá pedir para o aluno precisar e explicar qual e por quê? Logicamente sem pressão, deixar o aluno livre para se expressar.
 - Se você precisasse resumir o texto em uma única palavra, qual escolheria e por quê?
- ❖ O(a) professor(a) compartilhará com a turma o seu o diário de leitura do texto em estudo. Neste momento, é de suma importância o(a) professor(a) demonstrar como ocorre esse processo, de forma didática, deverá ir relatando, descrevendo, ou seja, o aluno precisa entender como ocorre isso na prática.

Etapa 2- Leitura subjetiva: produção do diário de leitura.

A partir de agora os alunos ficarão em silêncio e realizarão a leitura silenciosa, um ambiente propício para leitura deve ser criado pelo professor(a) para favorecer a atividade, levá-los à sala de leitura ou a uma biblioteca caso a escola possua. O roteiro que sugerimos servirá de guia para a produção dos diários. Os trinta minutos deverão ser usados exclusivamente para essa

tarefa. Os alunos poderão continuar a atividade em casa, caso não a conclua, como atividade extraclasse.

Como sugestão: Pode se pedir aos alunos que adquiram cadernos avulsos para registrarem suas experiências de leitura literária e os decorem da maneira que lhes aprouver, desenhos, fotografias, arte de qualquer tipo. Podem manter uma relação da linguagem verbal com a visual de acordo com a sua experiência. O ideal é que eles produzam a capa de seus diários dessa forma poderão criar vínculos afetivos com os textos lidos. Cada leitura feita poderá ser representado por um desenho.

Explicar ao aluno o objetivo da atividade que será realizada. No nosso caso, explicar que o diário de leitura é uma conversa com o autor e uma reflexão crítica sobre o que é lido. Também o(a) professor(a) deverá deixar claro que não será uma atividade para mostrar erros e acertos, nem ficarem preocupados com a produção final, com a coerência das respostas, se estará de acordo ou não com o crivo do professor. É o momento de deixar o leitor livre.

- ❖ Para saber mais sobre diário de leitura visitar nosso referencial teórico ao final da Sequência.

Etapa 2- Leitura subjetiva: produção do diário de leitura.

A partir de agora os alunos ficarão em silêncio e realizarão a leitura silenciosa, um ambiente propício para leitura deve ser criado pelo professor(a) para favorecer a atividade, levá-los à sala de leitura ou a uma biblioteca caso a escola possua. O roteiro que sugerimos servirá de guia para a produção dos diários. Os trinta minutos deverão ser usados exclusivamente para essa tarefa. Os alunos poderão continuar a atividade em casa, caso não a conclua, como atividade extraclasse.

Como sugestão: Pode se pedir aos alunos que adquiram cadernos avulsos para registrarem suas experiências de leitura literária e os decorem da maneira que lhes aprouver, desenhos, fotografias, arte de qualquer tipo. Podem manter uma relação da linguagem verbal com a visual de acordo com a sua experiência. O ideal é que eles produzam a capa de seus diários dessa forma poderão criar vínculos afetivos com os textos lidos. Cada leitura feita poderá ser representado por um desenho.

Quarta aula

OBJETIVOS	RECURSOS	TEMPO
* Relatar a experiência de leitura com base nos diários produzidos * Interpretar o conto Zaita você esquecer de guardar os brinquedos *Identificar o protagonismo negro no conto	cópias xerografadas do texto, pincel para quadro branco	50 minutos

Procedimentos

Etapa 1- Relato da experiência leitora -Interpretação intersubjetiva

Os alunos deverão ser estimulados a falarem a respeito do que puseram em seus diários. Agora é o momento de relembrar o contrato disciplinar, criar o ambiente de acolhimento e segurança para que o aluno se sinta à vontade. O professor deverá organizar da melhor maneira possível, deve-se evitar que as discussões em relação ao texto fiquem em segundo plano, mantendo uma relação de aproximação com as diferentes interpretações.

Etapa 2- Avaliação interpretativa- negociação de sentido

A análise do conto

O(a) professor(a) realizará a leitura do texto em voz alta. O objetivo é enfocar os elementos estruturais no conto. É importante relembrar aos alunos que o texto é de uma autora negro-brasileira, portanto, o(a) professor(a) deverá relembrar as diretrizes desse viés literário para contextualizar a obra. Porém, não se pode tolher as subjetividades interpretativas mesmo que fujam desse contexto. O(a) professor(a) deverá saber conduzir de acordo com o objetivo pretendido.

Inicialmente deverá ser questionado aos alunos sobre o espaço onde se passa a história. Como eles vivenciaram o espaço do conto. Explorar o aspecto subjetivo de cada um, ou seja, que impressões, sensações, lembranças que são ativadas quando eles falam em favela onde a

história do conto se passa. O espaço dessa narrativa é muito importante para o enredo do conto. Portanto, espera-se que o aluno tenha compreendido que a favela é esse espaço, visto que está expresso de maneira clara no texto. “[...]na **favela**, os tiroteios aconteciam com frequência” (EVARISTO, 2018, p.80). Eles devem identificar essas marcas linguísticas. O professor pode dar sua colaboração demonstrando que grande parte da população que mora em favela é negra ou parda, chamando atenção para uma mazela social que acomete o negro.

Quanto aos personagens, elemento de fundamental importância na análise, é crucial uma atenção maior nesse momento.

Quem são esses personagens? Zaíta, Naíta, Benícia, o primeiro irmão e o segundo irmão. Neste momento, o(a) professor(a) deverá estimular os alunos a expressarem como foi a experiência pessoal de leitura em relação a esses personagens, tendo como referência nosso ideal de leitor, ou seja, um leitor implicado, um sujeito leitor. Daí a importância de explorar o que sentiram, que sentimentos brotaram, como os descreveriam psicologicamente, já que a materialidade do texto nos dá indícios dessas características, o narrador não nos forneceu pistas linguísticas de características físicas, apenas inferências que podemos fazer a partir de sua condição social. Depois de ouvi-los, o(a) professor(a) deverá fazer sua colocação com relação à interpretação pelo viés da literatura negro-brasileira, ou seja, atentar para visibilidade promovida pela autora em **protagonizar** vivências de uma família moradora de uma favela e suas mazelas sociais. Centrar a análise nesse protagonismo dos personagens mediante a humanidade, a complexidade e sua valorização. Esses aspectos são de fundamental importância nesta etapa, visto ser esse o um traço diferencial das narrativas chamadas canônicas em relação à negro-brasileira.

*Obs.: Para auxiliá-lo nesses aspectos interpretativos pelo viés negro-brasileiro, o professor poderá consultar nossas referências bibliográficas como também a interpretação do conto realizada pela autora desse trabalho disponibilizada neste Caderno. No entanto, é necessário frisar que é uma possibilidade de leitura, e que se faz necessário que o(a) professor(a) regente da classe também elabore a sua própria interpretação. A tônica das atividades desse caderno é considerar a interpretação intersubjetiva. Nas palavras de Rouxel “A abertura do consenso ao plural das interpretações deverá atenuar a **violência simbólica** manifestada até aqui e autorizar a afirmação do sujeito leitor no sujeito escolar.” (ROUXEL, 2012, p. 10). A escola sempre desconsiderou a contribuição do universo do aluno frente ao universo literário, portanto, nessa concepção de leitor protagonista o sujeito leitor se manifesta.

Quanto ao elemento narrador, que se apresenta em 3ª pessoa, ficará a cargo do professor demonstrar a escolha desse foco narrativo e, até que ponto, contribui para o viés literário que aqui se encontra em discussão, ou seja, o uso do discurso indireto livre com o objetivo de dar maior complexidade aos personagens.

O elemento tempo linear influencia na narrativa no sentido de apresentar de forma mimética o enredo, como uma narrativa do cotidiano das favelas brasileiras, ou seja, a morte de crianças nas comunidades brasileiras. Nesse momento, mais uma vez instigará o aluno a falar de suas experiências, emoções, sentimentos, com esse tipo de relato.

Para refletir:

É comum moradores de favela serem protagonistas dentro de narrativas?

Existe alguma semelhança entre o bairro onde você mora e a comunidade em que se passa a história do conto? Se sim, comente.

Descreva como era o nível econômico da família de Zaíta. Justifique sua resposta com elementos textuais presentes no conto.

Que possível leitura poderemos fazer sobre a razão de a autora não nomear os personagens masculinos?

Você já teve conhecimento na vida real de casos como o narrado no conto? Explique.

Que possível leitura interpretativa poderemos fazer da frase dita por Naíta ao ver sua irmã morta: “Zaita, você esqueceu de guardar os brinquedos.”

Ao final da aula, os alunos deverão escrever em seus diários sua experiência estética com a leitura do conto.

O(a) professor(a) poderá averiguar de que forma e até que ponto a leitura subjetiva contribuiu para a interpretação textual.

Quinta aula

OBJETIVOS	RECURSOS	TEMPO
*Leitura do conto: Lumbiá * Produzir diário de leitura *Interpretar o conto *Identificar o protagonismo negro	Recursos: cópias xerografadas do conto e pincel para quadro branco	50 minutos

Procedimentos:

Etapa 1- Leitura e produção dos diários

A partir de agora os alunos ficarão em silêncio e realizarão a leitura silenciosa, um ambiente propício para leitura deve ser criado pelo professor para favorecer a atividade, levá-los à sala de leitura ou a uma biblioteca caso a escola possua. O roteiro que sugerimos servirá de guia para a produção dos diários.

Etapa 2- Interpretação intersubjetiva – Espaço de discussão das experiências de leitura

Os alunos deverão ser estimulados a falarem a respeito do que puseram em seus diários. Agora é o momento de relembrar o contrato disciplinar, criar o ambiente de acolhimento e segurança para que o aluno se sinta à vontade. O professor deverá organizar da melhor maneira possível,

deve-se evitar que as discussões em relação ao texto fiquem em segundo plano, mantendo uma relação de aproximação com as diferentes interpretações.

Análise da personagem protagonista

Os alunos deverão reconhecer o espaço e o tempo da narrativa. Como isso os afeta e de que forma

Por que Lumbiá se identificava com o menino Jesus?

Será pedido aos alunos que façam uma descrição minuciosa física e psicológica da personagem Lumbiá. Logo após, eles deverão fazer uma análise comparativa com a personagem Zaíta, mostrando quais os pontos comuns que eles apresentam, por que são protagonistas? Lembrando que a análise linguística não deverá ser descartada, porém será enriquecida com a experiência estética.

O(a) professor(a) deverá orientá-los no sentido de identificarem no conto marcas da literatura negro-brasileira

Etapa 3- Avaliação das interpretações – negociação de sentido

*Obs.: Para auxiliá-lo nesses aspectos interpretativos pelo viés negro-brasileiro, o professor poderá consultar nossas referências bibliográficas como também a interpretação do conto realizada pela autora desse trabalho disponibilizada neste Caderno. No entanto, é necessário frisar que é uma possibilidade de leitura, e que se faz necessário que o(a) professor(a) regente da classe também elabore a sua própria interpretação. A tônica das atividades desse caderno é considerar a interpretação intersubjetiva. Nas palavras de Rouxel “A abertura do consenso ao plural das interpretações deverá atenuar a violência simbólica manifestada até aqui e autorizar a afirmação do sujeito leitor no sujeito escolar.” (ROUXEL, 2012, p. 10). A escola sempre desconsiderou a contribuição do universo do aluno frente ao universo literário, portanto, nessa concepção de leitor protagonista o sujeito leitor se manifesta.

Sexta aula

OBJETIVOS	RECURSOS	TEMPO
*Leitura do conto: Ayoluwa, alegria do nosso povo *Produção dos diários de leitura *Discussão dos diários *Interpretar o conto *Identificar o protagonismo negro no conto	cópias do conto, pincel para quadro branco	50 minutos

Procedimentos

Etapa 1: Leitura e produção dos diários

A partir de agora os alunos ficarão em silêncio e realizarão a leitura individualmente e silenciosa, um ambiente propício para leitura deve ser criado pelo professor para favorecer a atividade, levá-los à sala de leitura ou a uma biblioteca caso a escola possua. O roteiro que sugerimos servirá de guia para a produção dos diários. Os trinta minutos deverão ser usados exclusivamente para essa tarefa.

Etapa 2: Espaço de discussão das experiências de leitura

Os alunos deverão ser estimulados a falarem a respeito do que puseram em seus diários. Agora é o momento de relembrar o contrato disciplinar, criar o ambiente de acolhimento e segurança para que o aluno se sinta à vontade. O professor deverá organizar da melhor maneira possível, deve-se evitar que as discussões em relação ao texto fiquem em segundo plano, mantendo uma relação de aproximação com as diferentes interpretações.

Interpretação do conto

Neste momento, o(a) professor(a) deverá explicar aos alunos o que é uma alegoria. Para a partir daí iniciar o processo interpretativo. Lembrando que essa interpretação é uma discussão compartilhada, dentro da concepção de leitor ativo e protagonista de sua leitura em que a não compreensão do texto também é uma possibilidade e deve ser trazida para discussão enfatizando que na leitura estão imbricados o universo do leitor como o do contexto de produção do texto.

Como o conto é uma alegoria sobre uma comunidade de afrodescendentes. O(a) professor(a) abordará alguns aspectos da cultura negra para os alunos como é a organização comunitária, a figura da mulher nessas organizações sociais, e comentar a importância dos nomes dos componentes do grupo e a relação deles com a natureza, enfim elementos da africanidade serão levantados para que os alunos conheçam e a partir desse conhecimento respeite e valorize o negro e percebam como tais elementos foram estrategicamente organizados no texto em análise. Enfatizar a importância da ancestralidade e o matriarcalíssimo para a comunidade afrodescendente.

Depois desses esclarecimentos, o(a) professor(a) deverá solicitar aos alunos que voltem ao texto e demonstrem como esses elementos estão dispostos lá. Sempre lembrando que os aspectos alegóricos devem ser levados em conta. Deverá pedir que eles expressem suas experiências com o conto, suas dificuldades, suas impressões estéticas, eles deverão relacionar o que puseram nos seus diários.

O(a) professor(a) deverá solicitar aos alunos que a partir da leitura do conto os alunos expressem por que esse conto pode ser classificado como negro-brasileiro. Eles agora já deverão estar com esse conceito consolidado.

Como sugestão, o(a) professor(a) poderá levar a classe para visitar uma comunidade remanescente quilombola, haja vista que em Sergipe existem algumas. A visita terá como objetivo levar os alunos a conhecerem a organização social dessas comunidades, poderão ouvir relatos de moradores como vivem, seus costumes e suas histórias de resistência ao período escravocrata. O professor fará um paralelo com o texto Ayoluwa. Os alunos deverão documentar todas as etapas da visita, fará um relatório e montará uma exposição com o material pesquisado. Um exemplo é a comunidade Mocambo, primeira comunidade quilombola sergipana reconhecida pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) no ano 2000, localizada na cidade de Porto da Folha, em Sergipe.

Sétima aula- Verificação de aprendizagem e relato de sua experiência

OBJETIVOS	RECURSOS	TEMPO
* Averiguar até que ponto o aluno reconhece o protagonismo negro no aspecto negro-brasileiro * Ouvir o aluno sobre sua experiência de sujeito leitor, como protagonista de sua leitura	Pincel para quadro branco	50 minutos

Procedimentos

Etapa 1

Organizar os alunos em círculo para facilitar a conversa

Os alunos deverão discutir os seguintes pontos:

Por que é importante ter na literatura personagens que representem o negro?

O que nos diz essa falta de representatividade do negro na literatura?

Personagens como Zaíta e Lumbiá representam boa parte da população brasileira ou apenas um contingente pequeno? Explique.

Você se sentiu representado nos contos? Em que aspectos? Justifique.

A leitura dos contos fez você pensar de maneira diferente com relação ao modo como sobrevivem os afrodescendentes no Brasil? Explique.

Você gostou da maneira como a autora construiu cada personagem? Justifique.

O que é protagonismo negro?

Expresse sua opinião sobre a forma como foi conduzida a leitura dos contos.

Você gostou de produzir o diário das leituras? Você acha que contribuiu para sua formação em leitura literária. Explique.

Você gostou dos contos? Por quê

Etapa 2

Os alunos deverão registrar em seu diário sua experiência de leitura ao realizar todas essas atividades com os contos lidos. Falar do que gostou ou não desse processo formativo de leitura literária.

O professor(a) poderá pedir aos alunos, se assim eles não se opuserem, para que reelaborem seus diários organizando mais formalmente para que sejam divulgados na biblioteca da escola, por exemplo

5. A escola é um serviço essencial

Antes de mais nada, faz-se necessário registrar que este trabalho foi desenvolvido durante a pandemia da Covid-19 e, como é de conhecimento geral, atravessamos um dos períodos mais difíceis da nossa história. O SARS-CoV-2, popularmente chamado de Coronavírus, detectado em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan na China, está causando um estrago sem precedentes à população mundial. De colapso econômico a danos incalculáveis e irreversíveis à educação e à saúde mental das pessoas, acarretando o dano mais nefasto de todos, ou seja, a perda de milhões de vidas humanas em decorrência de seu contágio. O ano de 2020, período cujo famigerado vírus reinou absoluto no mundo, passou por nós, deixando-nos marcas profundas, algumas delas funestas, outras de aprendizados valiosos. Dentre esses aprendizados está um dos mais recorrentes durante esse período, a adaptação. Adaptamos a forma de nos relacionar, de consumir, de nos divertir, de trabalhar, de estudar; enfim, adaptamos a nossa existência à presença do vírus. Charles Darwin já havia nos alertado que ela, a adaptação, é uma forma de manutenção da vida e foi ela que tornou possível o prosseguimento e a conclusão deste trabalho.

Em decorrência do que foi exposto anteriormente, esta pesquisa sofreu algumas adequações como a não testagem do produto desenvolvido, em virtude do fechamento das instituições escolares, em cumprimento às medidas sanitárias de combate ao vírus tomadas pelos governos estaduais, o que impossibilitou o contato entre professor e aluno. No entanto, não perdeu sua característica maior, ou seja, a experiência adquirida e o conhecimento alcançado ao longo da pesquisa.

Esta seção do trabalho seria destinada à análise dos dados resultantes do produto aplicado em sala de aula, porém, a Resolução do Conselho Gestor do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), de 02 de junho de 2020 determinou como possibilidade a não aplicação deste produto devido ao momento pelo qual a educação mundial vem passando, mais de perto, a educação pública brasileira, portanto, depois de muitas tentativas em reunir um percentual de alunos que possibilitasse uma análise confiável de dados

e não obtendo êxito, em diálogo constante com o orientador, optamos pela não aplicação, logo, o trabalho em questão assume um caráter propositivo. Entretanto, firmaremos aqui o compromisso de que tão logo as condições necessárias à sua aplicação estejam favoráveis, efetivaremos prontamente sua testagem, visto ser essa aplicação de importância fundamental para autora desta pesquisa.

Outrossim, foi criado um Caderno Pedagógico, como produto final, no qual se encontra uma sequência didática que fora sistematizada metodologicamente na segunda parte desse relatório, juntamente com os estudos teóricos realizados e que se encontram em sua primeira parte.

O Caderno Pedagógico está disposto da seguinte forma, em seu primeiro momento, temos uma discussão teórica sobre como o racismo está estruturado na sociedade, mais de perto na escola, logo após, entramos na discussão da invisibilidade e estigmatização do negro na literatura brasileira, ponto ancorado teoricamente em estudos realizados por Regina Dalcastagnè em *A personagem do romance contemporâneo: 1990-2004* na revista *Estudos de Literatura Contemporânea*, 2005. A autora conclui, portanto, que a personagem do romance brasileiro é branca. A partir daí, enveredamos pelo universo da literatura negro-brasileira. Foram feitas algumas reflexões a respeito do lugar de fala do negro no Brasil. Para finalizar essa primeira parte do caderno, apresentamos o perfil de leitor que objetivamos alcançar, ou seja, a concepção de leitor protagonista, um leitor sujeito de sua leitura. Logo após entramos na parte metodológica do Caderno, em que disponibilizamos a interpretação dos três contos trabalhados, Zaita você esqueceu de guardar os brinquedos, Lumbiá e Ayoluwa onde esclarecemos a metodologia a ser aplicada. Por fim, apresentamos a nossa Sequência Didática sistematizada na segunda parte desse relatório.

Com a advento da pandemia vieram à tona problemas de estrutura social em países cuja desigualdade sempre esteve presente. No Brasil, país onde essa desigualdade é gritante, não foi diferente. Desde quando chegou em fevereiro de 2020, o vírus trouxe consigo um choque de realidade sobre a sociedade brasileira, a começar pelas formas de prevenção, as quais exigiam certas medidas que grande parte da população não teve como cumprir, devido às suas condições socioeconômicas. Não que desconhecêssemos esse cenário, porém já havíamos normalizado essa situação e acomodado ao nosso dia a dia, a pandemia, no entanto, nos fez lembrar que vivemos em um país extremamente desigual.

Dentro desse contexto, aparece a educação pública brasileira, um dos setores mais afetados pelo momento pandêmico. Para nós, professores da rede pública, isso não foi novidade, apenas expôs uma chaga que já era do nosso conhecimento, uma educação pública que não possui condições mínimas estruturais para receber sua comunidade escolar com segurança em momentos ordinários, quiçá em momentos extraordinários, como é o caso do momento pelo qual estamos passando, sem falar no atraso quando o assunto é o respaldo tecnológico que os alunos e, muitas vezes, os próprios professores não dispõem.

Por conseguinte, a pandemia acertou em cheio as instituições de ensino. Os decretos que determinaram medidas de isolamento social tomadas pelo governo estadual atingiram as escolas públicas, fato que deixou os alunos sem o ensino presencial desde 18 de março de 2020 até o presente momento. Nesse ínterim, em meados de maio de 2020, mais um decreto estadual liberou o início das aulas para ensino fundamental e médio em modalidade remota. Porém, segundo o decreto, as escolas avaliariam as condições nas quais os alunos matriculados receberiam essas aulas e, desse modo, acatariam o decreto, caso 100% dos alunos fossem contemplados com as aulas na modalidade remota.

Contudo, muitas escolas não fizeram um levantamento prévio do quantitativo dos discentes que teriam suporte para realizar essas atividades. Muitas delas nem discutiram tais pontos optando pelo ensino remoto abruptamente. Fato bastante compreensível, visto que esse desafio foi delegado às escolas e mais diretamente aos professores que no afã de tentar amenizar o problema decidiram urgentemente. Isso resultou numa baixa adesão por parte dos estudantes dessas escolas à essa modalidade de ensino, visto que muitos não possuíam os suportes necessários, nem humano nem tecnológico, para a realização das atividades.

No caso da Escola Estadual prof.^a Glorita Portugal, instituição onde seria desenvolvida esta pesquisa, o processo não se deu de forma diferente. Foi uma das que se adiantaram em iniciar às aulas remotas, porém, o nível de adesão dos alunos foi ínfimo, principalmente para os estudantes do ensino fundamental. O 9º ano B, turma escolhida para a aplicação do produto desta pesquisa, apenas 4 alunos mantiveram contato com a escola e, mesmo assim, de maneira esporádica. Fato que tornou inviável o desenvolvimento do trabalho em questão. Fora decidido então que os professores enviassem atividades em material impresso e os responsáveis viriam à escola recolher e entregar essas atividades. O professor ficou sem acesso aos alunos. Muitas vezes o docente iria literalmente à caça deles. Tudo isso inviabilizou a aplicação do produto.

Os entraves que impossibilitam o ensino-aprendizagem na educação pública brasileira na modalidade remota são inúmeros. O primeiro de todos e mais evidente é a falta de acesso à internet. Um estudo denominado "*Acesso Domiciliar à Internet e Ensino Remoto Durante a Pandemia*" no Brasil realizado pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) revelou que:

Cerca de seis milhões de estudantes, desde a pré-escola até a pós-graduação, não têm acesso à internet banda larga ou 3G/4G em casa, desse total 5,8 milhões são alunos da rede pública de ensino. Os alunos do ensino fundamental são os mais afetados. Juntos, os anos iniciais e os anos finais somam mais 4,35 milhões de estudantes sem acesso, sendo 4,23 milhões de escolas públicas. [...] Estudantes sem acesso são majoritariamente pessoas negras ou indígenas. Nos estabelecimentos públicos da educação básica, as crianças e os jovens negros e indígenas são mais de 70% dos estudantes sem acesso domiciliar à internet em banda larga ou 3G/4G. (IPEA, 2020, p. 9-10)

O estudo nos mostra a realidade do aluno brasileiro em termos de acesso à internet que afeta o estudante de etnia negra de forma esmagadora. Essas pesquisas só vêm confirmar o que a comunidade escolar já tinha conhecimento.

A decisão tomada de maneira açodada em iniciarem as aulas pelo modo remoto sem um estudo prévio das condições nas quais os alunos receberiam essas atividades teve suas consequências. Passou-se boa parte do ano com participação quase que inexistente em certas turmas, principalmente aquelas de ensino fundamental. Sugerimos à direção do Glorita Portugal que se fizesse um levantamento de como esses alunos estavam em termos de suporte tecnológico, porém a sugestão não foi bem acolhida por parte da equipe diretiva. Resolvemos, então, fazer esse levantamento por conta própria. Elaboramos um questionário no qual constavam perguntas que iam desde as condições socioeconômicas dos alunos até sobre como os alunos estavam em nível de conhecimento sobre formas de prevenção contra a Covid-19. Do total de 350 alunos apenas 197 responderam ao questionário, apenas uma aluna dentre estes possuía notebook. Todos os outros, que tinham acesso às atividades pela internet, fazia-o por meio do celular, muitas vezes de terceiros (pai, mãe, irmão). Poucos tinham acesso através de rede wi-fi. Podemos confirmar o porquê de tão baixa adesão desses estudantes às aulas remotas.

Enquanto isso, professores e equipe diretiva “corriam atrás dos alunos” para que estes mantivessem contato com a escola. Esforço muitas vezes em vão, visto que era exigir muito de um pré-adolescente um esforço que demandava além de determinação e maturidade emocional, um suporte tecnológico adequado. Recursos que muitas vezes não fazem parte do universo emocional e nem econômico do aluno de escola pública.

Por outro lado, a Secretaria Estadual da Educação insistia em deixar nas mãos da equipe diretiva e dos professores esse trabalho hercúleo, ou seja, manter o aluno vinculado à escola. Passaram-se 11 meses e ainda está sob a responsabilidade exclusiva da equipe diretiva e dos professores essa missão. A Secretaria não implantou medidas efetivas para diminuir o fosso que distanciava o aluno da escola. É notório que a primeira grande dificuldade desses alunos em manter-se atuantes nas aulas remotas é o acesso à internet. Este se dá, em sua grande maioria, por meio do celular e com uso de pacotes de dados pré-pagos cujo serviço é de baixa qualidade e uso restrito. Raros são os casos em que o estudante acessa por rede wifi e usa um notebook ou tablet por exemplo. Não houve por parte do governo estadual nenhuma política de distribuição de pacotes de dados e nem suporte tecnológico para os alunos que ficaram à margem da modalidade remota de ensino. Estes discentes foram excluídos do processo ensino-aprendizagem.

Neste cenário, o professor fez de tudo para que a educação acontecesse. Muitos foram elevados ao patamar de herói. Éramos tidos como sacerdotes agora chegamos ao posto de herói. Nenhuma dessas categorias nos agrada, particularmente, visto que sacerdote e herói não são profissionais. Professores são profissionais e de grande relevância para a sociedade e como tal precisam ser bem remunerados, já sacerdote e herói nem salário têm. Tal pensamento não corresponde ao da maioria dos meus pares, visto que muitos adoram ser chamados de herói. Nada contra. Cada um com a sua carência, porém pensamos que enquanto a escola for vista como um lugar onde estará a figura do professor super-herói que leva nas costas a salvação da sociedade nunca teremos uma educação em que cada setor responsável cumprirá o seu papel nessa cadeia. O que a sociedade precisa neste momento é de professores conscientes de seu papel social em lembrar que a educação é função da Escola, do Estado e da família. Três setores que deveriam caminhar juntos nesse sentido e o que vimos, neste período de pandemia, foi apenas escola e família lutando, desesperadamente, para que a educação acontecesse.

Recentemente fizeram uma “grande descoberta” sobre a educação, ou seja, a escola, agora, é um serviço essencial, portanto, não se pode mantê-la fechada. Esperou-se quase um ano para se chegar a essa conclusão. E o pior, ninguém a tinha como tal. Os infectologistas defendem agora que crianças não são mais um vetor de transmissão do vírus e que a escola é um local seguro que não dissemina o vírus com tanta facilidade, visto que os protocolos de segurança sanitária, nesses locais, são acatados.

Pensamos que esses que defendem o ensino presencial nas instituições de ensino publicas deveriam visitar uma escola desse segmento, principalmente as de periferia, sem falar naquelas que ficam nos interiores deste país. Essa grande descoberta pouco ou quase nada mudou a vida dos professores, visto que não se pensou que boa parte deles está no grupo de risco, acometidos por comorbidades provenientes da própria profissão, e tal importância não foi dispensada aos docentes quando se priorizou grupos a serem vacinados os professores ficou quase no fim da fila. Enfim, tal descoberta teve efeito contrário pelo menos nos orçamentos públicos, dados obtidos no site da Fundação Todos Pela Educação mostram que o ano de 2020 foi aquele em que o MEC transferiu e executou menos recursos para educação básica na última década, ou seja, há dez anos não se tinha um investimento tão baixo em educação, justamente num momento em que o aporte de recursos financeiros para investimentos na estrutura física das escolas e em equipamentos de segurança é urgente. Enfim, foi nesse contexto que esse trabalho foi desenvolvido.

Embora a testagem do produto não tenha sido possível, pelos motivos aqui já elencados, todo o processo de elaboração da pesquisa, como referencial teórico, metodologia pensada e produção do Caderno Pedagógico resguarda uma importância fundamental na formação profissional da pesquisadora. Pensar a literatura negra na escola se apresenta hoje como um pilar necessário para a construção de uma sociedade mais tolerante com o negro, formar um leitor crítico capaz de reconhecer marcas de racismo engendrado no texto literário é o início para o enfraquecimento de um racismo enraizado em nossa estrutura social, no que tange a cultura literária. O perfil de leitor pretendido no desenvolvimento das atividades é outro ponto enriquecedor, pois abre espaço de discussão sobre que tipo de leitor estamos forjando em nossas aulas de literatura. O leitor sujeito que sai da concepção bancária e passa a protagonista da sua leitura que se dá num processo dialógico com o texto, é o leitor que miramos alcançar. O fato de não ter sido testado em sala de aula, só nos deixa ansiosos para que possamos ver todo o nosso trabalho refletido em sala de aula.

Considerações finais

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. É parafraseando Paulo Freire que concluímos uma parte desse trabalho, ou seja, falamos parte porque não pudemos aplicá-lo em sala de aula, devido ao período pandêmico pelo qual passamos, porém esperamos ansiosamente para cumpri-lo em sua íntegra. Esta ânsia advém do nível de aprendizagem que os educandos podem angariar com sua efetiva aplicação, visto que a própria pesquisadora já o experienciou.

Adentrar o universo da literatura negro-brasileira revelou uma nova forma de pensar a condição do negro na sociedade brasileira, retirando o véu do mito da democracia racial que tanto se tem falado ao longo da nossa história. Do mesmo modo, abrir os olhos para outros tipos de opressão muitas vezes ignorados pelo próprio professor dentro da sala de aula quando normaliza a ideia de não ouvir o aluno em suas subjetividades, principalmente quando o assunto é leitura literária. Dois momentos de invisibilidade, o negro na literatura, e o aluno na sala de aula. Reconduzir esses dois grupos aos seus lugares de fala é uma missão que a sociedade em geral e a escola devem assumir. Esta é a proposta deste trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. Silvio. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen livros, 2019.
- BRAIT, Beth. *A personagem*. São Paulo: Ática, 1985.
- BRASI, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm
- BRASIL, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm
- BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Relatório Brasil Pisa. Brasília, DF. 2018. Disponível em <inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar> Acesso em 22 jun.2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 jun.2020.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- CORREIA, Wesley. Dizer-se a si: breve reflexão sobre o lugar e o papel das literaturas negras. In Malê. Rio de Janeiro. ano , nº 3, p.7-11, dez.2020.
- DALCASTAGNÈ, R. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. Estudos de literatura brasileira contemporânea, n.26. Brasília, julho-dezembro de 2005, p. 13-71.
- _____. Entre silêncios e estereótipos: Relações raciais na literatura brasileira contemporânea. Estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 31, Brasília, jan. p. 78-110.
- DOSTOIEVSKY, Fiódor. A árvore de Natal de Cristo. In CAVALEIRO, Edgard (org.) *Maravilhas do conto russo*. São Paulo: Cultrix, 1957, p. 89-92.
- DUARTE, Eduardo de Assis. Machado de Assis afrodescendente: antologia e crítica. 3ª ed. Rio de Janeiro, 2020.
- EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018: Disponível em <<https://oladonegroo.files.wordpress.com/2019/01/concei%C3%A7ao-evaristo-olhos-dagua.pdf>> Acesso em: 19 jun. 2020.
- _____. *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*. In: SCRIPTA, Belo Horizonte, v.13, n25, p.17-31, 2º sem.2009.
- _____. *Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira*. Universidade Federal Fluminense – UFF, (s/d).

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1982. Disponível em: <[http://www. http://livros.love/book/download-a-importancia-do-ato-de-ler-paulo-freire-em-epub-mobi-e-pdf/](http://www.livros.love/book/download-a-importancia-do-ato-de-ler-paulo-freire-em-epub-mobi-e-pdf/)> Acesso em: 12 jun.2020.

_____. *Pedagogia da autonomia*.; 1996 Disponível em: <<http://www.https://pt.slideshare.net/EdsonSilva167/paulo-freire-paulo-freire-pedagogia-da-autonomia-48636708>>Acesso em: 12, jun. 2020

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Acesso Domiciliar à Internet e Ensino Remoto Durante a Pandemia*. São Paulo, 2020.

www.seduc.se.gov.br Acesso em 12 de jun. 2020.SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo de Sergipe*, Aracaju, SE .2018.

KOCH & ELIAS, V M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual Antirracista*. São Paulo: Companhia da Letras, 2019.

_____. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017

ROIPHE, Alberto. *Possíveis contribuições da teoria e da crítica literária para aulas de literatura*. In Pensares. Rio de Janeiro, n. 5, p.157-70, jun/dez, 2014.

SILVA, Luiz Cuti. *Literatura Negro-Brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/relatorio-do-todos-impacto-da-pandemia-na-educacao-basica-tem-ido-alem-do-fechamento-de-escolas/> > acesso em 23 fev.2020

CADERNO PEDAGÓGICO

O PROTAGONISMO **NEGRO** EM CONTOS DE CONCEIÇÃO EVARISTO

UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA
EM CONSONÂNCIA ÀS
LEIS 10.639/03 e 11.645/08

Edilma dos Santos

Orientador: Prof. Dr. Alberto
Roiphe Bruno

São Cristóvão/SE
2021



SUMÁRIO

Compartilhando.....	3
1-Partilhando Inquietações.....	5
1.1 Racismo na escola	5
1.2.Racismo na literatura: a máscara do silenciamento	6
2.Estilhaçando a máscara do silenciamento	12
2.1. A literatura negro-brasileira	12
2.1.1 Conceição Evaristo: o grito que estilhaça a máscara.....	15
2.2 A expressão do sujeito leitor: a máscara do silenciamento sendo rompida na escola.....	17
3. Contos	19
4. A Sequência Didática	33
Para início de conversa.....	35
4.1 Primeira Aula - Sondagem	36
4.1.1 Procedimentos	36
4.2. Segunda aula - Motivação.....	38
4.2.1. Procedimentos	38
4.3. Terceira aula	39
4.3.1. Continuando nossa partilha	39
4.3.2 Procedimentos	39
4.4. Quarta aula	41
4.4.1. Procedimentos	41
4.5.Quinta aula	44
4.5.1 Procedimentos:	44
4.6 Sexta aula	45
4.6.1 Procedimentos	46
4.7. Sétima aula- Verificação de aprendizagem e relato de experiência	47
4.7.1. Procedimentos.....	47
Considerações finais.....	49
REFERÊNCIAS	50

Compartilhando...

Olá, caro(a) professor(a)!

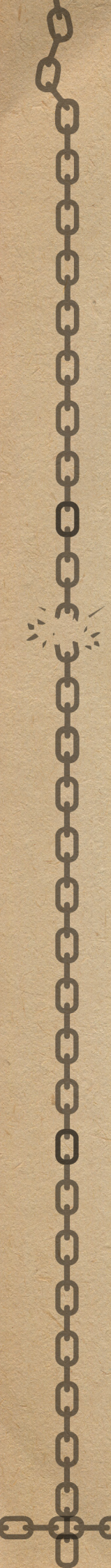
Na era do compartilhamento, gostaria de partilhar uma experiência de leitura literária. Falamos experiência porque a leitura literária nada mais é do que uma experiência pessoal entre o leitor e o texto, um processo dialógico em que não há lugar para procuradores, no máximo, admite-se um preceptor, no nosso caso, o professor, quando este leitor ainda está na escolarização, dando seus primeiros passos no universo literário, porém, jamais um procurador. O que se pretende neste trabalho não é uma abordagem de concepção autoritária de leitura em que há apenas uma única interpretação, a “correta”, presente no livro didático ou a do próprio professor, mas a experiência do aluno leitor na construção de sentidos. Essa experiência ancora-se na concepção de sujeito leitor defendida por Annie Rouxel na qual a literatura é um lugar de expressão desse sujeito.

Nessa perspectiva de leitor, a subjetividade que aflora, a partir da leitura, completa o texto que, segundo a autora, é aberto e se realiza quando da experiência de leitura. Segundo a estudiosa, antes de estigmatizar como erros de leitura a profusão de subjetividade, devemos, antes, entender como uma relação viva com o texto, alimentando a construção da semântica que orienta o processo interpretativo. Muitas vezes, esse sentido pode ser adequado ou menos adequado aos objetivos e intenções do autor, porém nunca desprezado, uma vez que o texto está sendo usado pelo leitor para pensar o mundo agregando valor a sua própria existência. Dentro dessa perspectiva, procurou-se o equilíbrio entre o universo do leitor e o universo da obra, uma vez que essa experiência conjunta, segundo Rouxel, confere intensidade e sentido à atividade leitora.

Partindo desse pressuposto, o material didático proposto tem por objetivo auxiliá-lo em sala de aula no processo de formação de leitores, dentro da perspectiva da literatura negro-brasileira, viés literário em que o sujeito negro também se expressa, exerce seu protagonismo. Nosso propósito é trazer atividades em que o aluno exerça seu protagonismo como leitor, tenha sua experiência pessoal de leitura, aproprie-se do seu lugar na tríade autor-texto-leitor. Sempre reforçando a ideia de que não estamos trazendo a receita do que poderá ser, o único caminho, mas uma proposta que se somará na busca de uma prática que possibilite a construção de um aluno sujeito leitor.

Ademais, objetivamos inseri-lo no universo da literatura negro-brasileira por meio da leitura de três contos extraídos da obra Olhos d'água, a saber: Zaita, você esqueceu de guardar os brinquedos, Lumbiá e Ayoluwa, alegria do nosso povo, todos de autoria de Conceição Evaristo, um nome de grande relevância nesse segmento literário, mediante análise do protagonismo dos seus personagens. Como resultado desse processo, contribuiremos para a formação de leitores competentes, protagonistas, críticos e, sobretudo, para uma incipiente praxe pedagógica antirracista.

A sequência didática, disposta neste caderno, foi fruto de um trabalho de



pesquisa realizado durante o curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) desenvolvido no período entre 2019 e 2021. A priori, sua aplicação foi pensada em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, no entanto, por conta do advento da pandemia da Covid-19 e suas consequências para a educação, ficamos impossibilitados de aplicá-la em sala de aula. Porém não tira, em nenhum aspecto, sua relevância e contribuição para as aulas de leitura literária em nossas escolas.

Enfim, ciosos de que este trabalho fornece subsídios aos professores de Língua Portuguesa no processo de letramento literário, ou seja, apropriação social da escrita literária, visto que agrega valor na luta contra o racismo, pois seu eixo temático aborda a questão étnico-racial com seus desdobramentos no campo social. Essa temática se faz mais que necessária e pertinente em nossas escolas. Ao passo que coaduna com o que determina a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sua 9ª Competência Geral:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017)

Compartilhamos nossa experiência didático-pedagógica e dividimos os mesmos anseios e angústias frente à formação de um aluno leitor proficiente em leitura literatura, em vista de um sujeito leitor protagonista e verdadeiramente letrado em literatura.

Se curtir, compartilhe!

1-Partilhando Inquietações

1.1 Racismo na escola

A escola é o lugar, por excelência, da diversidade. É nela onde a criança inicia seu processo de socialização, divide seu espaço com o diferente e aprende dessa forma a desenvolver o senso de alteridade. Por conseguinte, não se concebe o processo de escolarização sem levar em conta o aprender a conviver, visto que é nas diferenças que se forja um cidadão mais humano. No entanto, no cotidiano das escolas públicas e na sociedade em geral, presenciaremos atitudes que expressam comportamentos intolerantes em vários aspectos, perpassando por questões de orientação sexual, de classe social, de cunho religioso, de gênero até de etnia racial, que demonstram atos explícitos de preconceito e, em alguns casos, crime de racismo. Tais comportamentos revelam que o ambiente escolar ainda não se apropriou de um dos seus principais pilares, que é aprender a viver com os outros, ou seja, o espaço pedagógico como sendo o lugar privilegiado onde acontece a verdadeira democracia.

Embora a sociedade brasileira ainda viva sob o véu do mito de uma “**democracia racial**”, sempre chega até nós levando-nos a crer que estamos bem longe dessa harmonia étnico-racial. É justamente nesse ponto que a escola tem uma participação fulcral, pois tem como missão fornecer os suportes necessários para que se construa um ambiente escolar mais democrático, quiçá venha extinguir todo tipo de preconceito ou discriminação. É mister salientar que esta função não é atribuição exclusiva dos educadores, mas também de toda a sociedade, inclusive da família, porém é sabido que ainda se caminha a passos lentos no sentido de uma mobilização mais efetiva por parte de todos os envolvidos nesse processo, resultando numa sociedade desumana com o povo negro e uma escola extremamente excludente e racista. Paulo Freire nos dizia que: “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, ‘interpretado’, ‘escrito’ e ‘reescrito’.” (FREIRE, 1996, p. 60, grifos do autor). Foi a partir da observação desse espaço com seus conflitos, muitas vezes transformados em confrontos, que chegamos ao tema de nosso trabalho de intervenção pedagógica, levando a cabo a ideia de Paulo Freire.

Descomplicando: democracia racial

Segundo Djamila Ribeiro, “[...] esse mito afirma que no Brasil houve a transcendência dos conflitos raciais pela harmonia entre negros e brancos, traduzida na miscigenação e na ausência de leis segregadoras. O livro *Casa-grande & senzala* de Gilberto Freire, tornou-se um clássico mundial com a exportação dessa tese.” (RIBEIRO, 2019, p. 19). Segundo a autora, de todos os mitos que cercam a questão racial brasileira esse é um dos mais nocivos, uma vez que desconsidera o sistema opressivo de discriminação no qual o negro brasileiro está inserido, passando uma ideia distorcida de que práticas antirracistas são desnecessárias, visto que não há preconceito racial no país.

1.2. Racismo na literatura: a máscara do silenciamento

Pensar o ambiente escolar como um locus de discussão de questões étnico-raciais mediante práticas pedagógicas que venham mudar mentalidades e forjar cidadãos antirracistas, pode ser a saída para uma sociedade tolerante e mais democrática. Foi pensando nisso que optamos pela literatura, uma vez que ela, segundo Antônio Cândido,

[...] é fator indispensável à humanização. [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para como 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 quota de humanidade na medida que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CÂNDIDO, 2004, p.180)

O poder de penetração da literatura no homem é inquestionável, e para o ser humano que está em processo de formação é mais que pertinente que se tenha um contato mais direto com ela, uma vez que a literatura promove a organização das emoções e dos sentimentos, pois atua no consciente e no subconsciente que pode resultar num cidadão tolerante com o próximo e mais justo. Digo pode, porque a literatura em seu sentido lato de humanizar traz em seu bojo o bem e o mal nas palavras de Antônio Cândido.

[...] há conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variedade complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portando; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CÂNDIDO, 2004, p.176) grifos do autor

Na essência humana, habitam o mal e o bem, parafraseando o autor bíblico quando diz que há uma luta espiritual no seu interior, quando este quer fazer o bem, porém é o mal que pratica. O bem e o mal são acessíveis ao homem, porém quem realiza a ação benigna ou maligna é ele próprio. Está no poderio do homem essa escolha. Esse dilema é a essência humana, pois ser humano é lidar com essa contradição. Do mesmo modo o faz a literatura, ela não corrompe ou edifica. O leitor como sujeito do processo de leitura constrói o sentido do texto, tendo em vista que ele é um sujeito social, histórico e cultural, portanto, sofrerá essas influências na construção do seu sentido literário. Diante dele – o leitor - estará o corromper e o edificar. Cabe a ele optar. Esse corromper pode ser entendido por diversos ângulos como obras que desencadeiam problemas psíquicos ou morais no leitor. Podemos citar aqui um exemplo da obra *O apanhador no campo de centeio* de autoria do escritor J.D. Salinger, livro que, segundo o assassino de John Lennon, foi a partir dessa leitura que ele se sentiu encorajado a cometer o

crime. Para a sociedade, esse leitor fora corrompido.

Também corromper pode assumir um significado de livros que venham romper com o status quo de uma sociedade, como os livros Admirável mundo novo de Adlous Huxley, Fahrenheit 45 do autor Ray Bradbury, a grande queima de livros em 1933 pelos nazistas, dentre outros. Segundo Compagnon, “A literatura confirma um consenso, mas produz também a dissensão, o novo, a ruptura [...] A literatura pode estar de acordo com a sociedade, mas também em desacordo”. (COMPAGNON, 2003, p. 37). Nesse sentido, o que aparentemente parece corromper pode estar edificando.

Pela perspectiva do corromper e do edificar, podemos inferir que a literatura brasileira não foi tão edificante assim, quando apagou o negro do fazer literário, tanto como produtor de literatura como objeto de suas narrativas. Mesmo quando lhe faz menção esta representação aparece quase sempre estereotipada, configurando-se em formas de preconceito racial, entendido aqui como “o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultarem práticas discriminatórias.” (ALMEIDA, 2019, p.23). Do mesmo modo, a ausência de personagens protagonistas negros em nossas obras literárias coaduna com a ideia do lugar do negro na sociedade brasileira, que seria à margem social, daí não ser “merecedor” de ocupar tão importante representação, nem fazer parte do universo artístico literário. Foi a conclusão a que chegou Regina Dalcastagnè em seu estudo sobre a personagem do romance brasileiro quando expressou: “A personagem do romance brasileiro contemporâneo é branca.” (DALCASTAGNÈ, 2011, p.90)

O estudo A personagem do romance brasileiro contemporâneo: de 1990-2004 foi realizado a partir de um corpus de 258 romances, que correspondem à totalidade das primeiras edições de romances de autores brasileiros publicadas pelas três editoras mais prestigiosas do país, segundo a autora. A partir da análise dos dados, constatou-se a ausência de dois grandes grupos em nossos romances: dos pobres e dos negros. Essa ausência decorre da invisibilidade desses dois grupos que são expurgados para a margem da sociedade e, portanto, os autores estariam representando essa invisibilidade social. (ver tabela1)

Tabela 1: Cor das Personagens		
branca	994	79,8%
negra	98	7,9%
mestiça	76	6,1%
indígena	15	1,2%
oriental	8	0,6%
sem indícios	44	3,5%
não pertinente	10	0,8%
total	1245	100%

Fonte: pesquisa “Personagem do romance brasileiro contemporâneo.”

Analisando os dados da tabela 1, comprova-se a presença maciça de personagens brancas nessas produções literárias (994), 10 vezes mais que as personagens negras (98). Num país onde mais da metade da população é formada por negros e mestiços, estes quase que desaparecem nas narrativas.

Dalcastagnè afirma ainda que essa invisibilidade é fruto da própria subjetividade do escritor, ou seja, o olho do observador que está contaminado por sua condição, nas palavras da estudiosa: “É ele, o observador (que somos cada um de nós, nossos escritores preferidos, nossos melhores narradores) que escolhe (obviamente imerso em sua própria experiência, de classe, de gênero e de vida) o que quer, o que pode (o que queremos, o que podemos) ver.” (DALCASTAGNÈ, 2005, p.15). O autor imbuído de uma visão da cultura dominante apenas reproduz essa invisibilidade que esses grupos sofrem na sociedade e essa visão contaminada de preconceito é repassada de forma aos leitores ao mesmo tempo em que estes reafirmam a condição a que o negro é submetido na sociedade brasileira.

[...]há formas de preservação de preconceito na sociedade brasileira, e um dos mecanismos dessa preservação é justamente a legitimação do racismo no interior dos discursos artísticos. Assim o preconceito pode continuar sendo veiculado porque a sociedade se mantém preconceituosa e ela se mantém porque vê seus preconceitos se “confirmarem” todos os dias nas diferentes representações sociais.(DALCASTAGNÈ, 2011, P.99)

Esse efeito retroalimentador de preconceito urge ser quebrado. E é nessa perspectiva de ruptura de um racismo estruturado dentro da nossa cultura literária que surge a literatura negro-brasileira. Nas palavras de Luiz Silva Cuti

Nesse contexto, os descendentes de escravizados são utilizados como temática literária predominantemente pelo viés do preconceito e da comiseração. A escravização havia coisificado os africanos e sua descendência. A literatura, como reflexo e reforço das relações tanto sociais quanto de poder, atuará no mesmo sentido ao caracterizar as personagens negras, negando-lhe complexidade e, portanto, humanidade. (CUTI, 2010, p.16)

Podemos traduzir tal afirmação na leitura de Dalcastagnè sobre o conto “o negro e as cercanias do negro” de Aroldo Maranhão 2001

Mais uma vez, o homem negro não se faz o negro personagem, mas apenas objeto em cena. Outra vez ele é o corpo desprezível que a mulher branca, em sua irracionalidade, deseja. O narrador em terceira pessoa busca se aproximar do que seria a perspectiva de sua personagem[...] se na véspera houvesse alguém idealizado semelhante encenação, repeliria como se repelem disparates, ela! Ali! a haver-se com um negro! Aqueles bafos! O suor tudo circundava porque a brisa cessara, o mormaço, aumentava o fartum, **fartum dos que destilam merda pelos sovacos**. O olhar do negro bolinava-lhe

os peitos. Ela sentia deslizar gosmas pelas coxas. **Em momento nenhum o negro temeu malogro, porque sua ascendência impusera-se.**” (DALCASTAGNÈ, 2011, p.13) grifos nossos

Nesse excerto, Dalcastagné nos apresenta, além da forma grosseira, a estereotipia com a qual o negro é representado. O paradigma da sexualidade atribuído ao negro, sempre pronto para o sexo, coisificado, sendo objeto sexual da mulher branca. Ao falar do suor do negro passa-nos o desprezo destilado pelo narrador, como se o suor do afrodescendente não partisse das mesmas glândulas sudoríparas com as mesmas toxinas de um branco.

O problema se agrava quando a presença se refere a protagonistas e a narradores negros. Protagonistas mestiços e negros são o mesmo percentual 5,8 de um total de 7,9 de personagens negros; e 6,1 de mestiços, enquanto 2,7 de narradores negros, evidenciando, portanto, o silenciamento a que está submetido o negro na literatura. Mais uma vez acompanhamos o predomínio da personagem branca sobre a negra 84,5% protagonista e 86,9% narrador. É o que verificamos na tabela 2.

Tabela 2: Cor e posição das personagens							
	branca	negra	mestiça	indígena	oriental	sem indícios	não pertinente
protagonista	84,5%	5,8%	5,8%	1,5%	-	2,0%	0,3%
coadjuvante	77,9%	8,7%	6,3%	1,1%	0,9%	4,0%	1,0%
narradora	86,9%	2,7%	3,8%	-	-	4,9%	1,6%
total	79,8% n = 994	7,9% n = 98	6,1% n = 16	1,2% n = 15	0,6% n=8	3,5% n=44	0,8% n=10

Fonte: pesquisa “Personagem do romance brasileiro contemporâneo”

Além disso, é constatada a predominância da visão estereotipada dos narradores quando se analisa o que fazem essas personagens na narrativa. No topo da lista das ocupações das personagens, encontram-se o bandido/contraventor 20,4%, seguido pelo empregado(a) doméstico(a) 12,2%, profissão subalterna, reforçando a ideia de permanência de sua condição de escravizado 9,2% e profissional do sexo 8,2; afirmando o estereótipo de terem uma sexualidade desregrada. Numa comparação com as personagens brancas, o primeiro contraste aparece quando a categoria bandido ou contraventor aparece como a última categoria com 3,2%, constatando a diferença de tratamento nas categorias entre personagens brancas e negras, mais uma vez a estereotipia sobre o negro. Seguida pelo segmento dona-de-casa 9,8% que fica no topo da categoria ocupações de personagens brancas. Novamente outro estereótipo com a mulher negra, não sendo digna de ocupar um lugar na sociedade como mãe, digna de gerar uma prole, função exclusiva da mulher branca. (ver tabelas 3 e 4).

O que é Racismo Estrutural?

Decorre da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares.

Tabela 3: Principais ocupações das personagens brancas

Dona-de-casa	97	9,8%
Artista (teatro, cinema, artes plásticas, música)	84	8,5%
Escritor	69	6,9%
Estudante	68	6,8%
Sem ocupação	63	6,3%
Professor	61	6,1%
Jornalista, radialista ou fotógrafo	54	5,4%
Sem indícios	48	4,8%
Comerciante	47	4,7%
Bandido/Contraventor	32	3,2%

Fonte: pesquisa “Personagem do romance brasileiro contemporâneo”

Tabela 4: Principais ocupações das personagens negras

bandido/contraventor	20	20,4%
empregado(a)doméstico(a)	12	12,2%
escravo	9	9,2%
profissional do sexo	8	8,2%
dona de casa	6	6,1%
artista(teatro,cinema,artes plásticas,música)	6	6,1%
estudante	5	5,1%
escritor	4	4,1%
governante	4	4,1%
mendigo	4	4,1%
Oficial militar	4	4,1%
professor	4	4,1%
religioso	4	4,1%
Não pertinente	4	4,1%

Fonte: pesquisa “Personagens do romance brasileiro contemporâneo

Confirma-se, portanto, com essa análise, o que Dalcastagnè chamou atenção sobre a cor da personagem do romance brasileiro, ou seja, ela é branca, corolário de uma cultura literária eurocêntrica, em que não há espaço para a diversidade, nem de representação e nem de voz, visto que, mesmo nas poucas vezes quando são representados, aparecem travestidos de estereotipais, visões preconceituosas e racistas. A literatura brasileira também calou o negro, quando interditou o direito à narrativa desse grupo. A importância do **lugar de fala**, tão discutida em nossos dias, talvez explique esse silenciamento dessas classes rotuladas de “minorias”, mais de perto a negra, objeto de nosso trabalho.

Esses grupos sociais ao se pronunciarem, nos seus dizer-se, pululam suas experiências vividas e específicas, seus anseios, seus desejos, seus sofrimentos, as injustiças, os crimes sofridos, os preconceitos de que são vítimas, a dor de não ser ouvido, sequer reconhecido como um ser humano. No entanto, são silenciados em razão de sua condição subalterna na hierarquia social, e desautorizados e deslegitimados ao longo da história por uma supremacia branca da cultura dominante e hegemônica que interditou esses grupos de assumirem seu lugar de fala e a sua existência. Esse silenciamento tenta calar o outro lado da história, contado pelo lado do dominado. Todos temos lugar de fala, e uma sociedade verdadeiramente democrática escuta as vozes que ecoam de locais de fala indistintamente.

Descomplicando:

Segundo Djamila Ribeiro, o “lugar de fala” seria o locus social de onde emana o discurso, dentro da estrutura da sociedade de acordo com a classe social, o gênero, a etnia, a opção sexual...

2. Estilhaçando a máscara do silenciamento

2.1. A literatura negro-brasileira

Ao silenciar e invisibilizar o negro, silenciam-se múltiplas perspectivas sociais diversas daquelas que sempre fizeram parte do universo literário. Isso passa pela legitimidade de quem fala, há um interdito social que desautoriza esse grupo social de exercer seu lugar de fala, um lugar assumido por outro que se autodeclarou porta-voz daquele. Dentro de uma estrutura social racista eurocêntrica, o negro sempre foi amordaçado, sempre lhe puseram a “**máscara de ferro**” instrumento com o qual se puniam os africanos escravizados, sonegando-lhe a palavra. A máscara do silenciamento ficou marcada em nossa memória por meio da imagem da escrava Anastácia. Segundo Grada Kilomba,

O ato de falar é como uma negociação entre quem fala e quem escuta, isto é, entre os sujeitos que falam e seus/suas ouvintes (Castro Varela & Dhawan, 2003). Ouvir é, nesse sentido, o ato de autorização em direção à/ao falante. Alguém pode falar (somente) quando sua voz é ouvida. Nesta dialética, aqueles(as) que são ouvidos(as) são também aqueles(as) que “pertencem”. E aqueles(as) que não são ouvidos(as), tornam-se aqueles(as) que “não pertencem”. A máscara re-cria este projeto de silenciamento, ela controla a possibilidade de que colonizados(as) possam um dia ser ouvidos(as)e, conseqüentemente, possam pertencer. (KILOMBA, 2010 p. 172)

Ao ser ouvido, o negro passaria da categoria de objeto para de sujeito; da não existência para fazer parte de uma mesma espécie, ouvir o negro é restituir-lhe a condição de sujeito. No processo dialógico, locutor e locutário se encontram no mesmo patamar de igualdade e isso é o que teme o dominador, uma vez que ao negro sempre lhe foi atribuída a condição de objeto ou animal. Jamais um igual. As palavras do negro podem minar a hegemonia da cultura eurocêntrica.

Descomplicando

Tal máscara foi uma peça muito concreta, um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos. Ela era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito Negro, instalado entre a língua e a mandíbula e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores brancos para evitar que africanos/as escravizados/as comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar tanto de mudez quanto de tortura. Nesse sentido, a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento dos(as) chamados(as) ‘Outros(as)’: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar (KILOMBA, 2010, p.172)

Porém, esses grilhões estão sendo quebrados pelo despontar de autores que brotam de dentro desses grupos marginalizados e se fazem ouvir pelos seus “gritos”, nas palavras de Conceição Evaristo, “acorda os da Casa Grande dos seus sonos injustos”. Evaristo e tantos outros que integram o grupo de autores negros que estilhaçaram a mordaça da máscara de ferro. E nas suas próprias palavras numa entrevista à revista Carta Capital:

Aquela imagem de escrava Anastácia, eu tenho dito muito que a gente sabe falar pelos orifícios da máscara e às vezes a gente fala com tanta potência que a máscara é estilhaçada. Eu acho que o estilhaçamento é o símbolo nosso, porque a nossa fala força a máscara. (CONCEIÇÃO, 2017, n.p.)

Não é de hoje que o escritor negro vem forçando a “máscara do silenciamento”. Ao longo da história, tivemos autores que já se pronunciavam em tal sentido. Machado de Assis já trazia essa vertente em suas obras, é o que constata Eduardo de Assis Duarte

No que toca à questão étnica, pode se constatar que, além de não ter se esquivado dos problemas que afetavam os afro-brasileiros, Machado fala de seus irmãos de cor como sujeitos marcados por traços indelévels de humanidade e por um perfil que quase sempre os dignifica, apesar da posição secundária que ocupam nos enredos. Impõem-se destacar que essa ausência de protagonismo está em homologia com o papel social por eles desempenhado, caracterizado pela subalternidade da condição e pela redução à mera força de trabalho[...] Ainda assim, o escritor, se não os eleva a heróis épicos da raça ou a líderes quilombolas, o que de resto comprometeria a verossimilhança do universo citadino e burguês representado, também não os limita ao formato estreito advindo dos estereótipos dominantes no imaginário social do Segundo Reinado. (DUARTE, 2020, p.313)

Não estilhaçando a máscara, mas falando por entre os orifícios, nos interstícios, lembrando Roland Barthes. É o que nos diz o professor Duarte, em sua obra Machado de Assis Afrodescendente (2020) quando o ‘capoeirista da palavra’ e autor ‘caramujo’ “como o próprio autor se autoneomeou” (DUARTE, p.331, 220). Como o capoeira se esquivava do adversário, não demonstrando claramente suas intenções, no molejo de seus golpes e surpreendendo o adversário, dessa maneira, Machado dava visibilidade às suas personagens negras, porém dentro da sua marca estilística, a dissimulação. Como autor “caramujo”, camufla-se, fazendo da ironia o princípio construtivo do seu texto.

Com estilo literário diverso de Machado, Luiz Gama, de forma polêmica, denunciava e feria a reputação dos “barões da traficância”. Não falava pelos orifícios da máscara, pois não se deixava amordaçar, essa atitude, porém, resultou o “apagamento de seu nome e de sua obra da história da literatura brasileira, bem como sua ausência nos programas de literatura em nossas faculdades de letras”. (DUARTE, 2020, p. 333). Acrescentando-se ainda à galeria dos primeiros autores da literatura negro-brasileira como Luiz Gama, Cruz e Sousa, Lima Bar-

reto, Maria Firmina dos Reis, primeira romancista brasileira, compositora do hino da abolição da Escravatura, Maria Carolina de Jesus dentre outros.

A esse aspecto da literatura brasileira em que o narrador enuncia a partir do seu lugar de fala, em que as narrativas partem de um novo ângulo de visão cujos narradores e o objeto dessas narrativas trazem o negro como representante, denomina-se literatura negro-brasileira. Cuti nos apresenta suas diretrizes:

Uma das formas que o autor negro-brasileiro emprega em seus textos para romper com o preconceito existente na produção textual de autores brancos é fazer do próprio preconceito e da discriminação racial temas de suas obras, apontando-lhe as contradições e as consequências. Ao realizar tal tarefa, demarca o ponto diferenciado de emanção do discurso, o “lugar” de onde fala. (CUTI, 2010, p.25)

Brota desse lugar de fala a autoridade do autor negro-brasileiro em escrever sobre ele próprio, suas reivindicações frente ao racismo que sofre, suas experiências vividas, os sentimentos que nutrem, suas fantasias, o orgulho de sua cor, enfim suas subjetividades.

Aliar o problema étnico-racial à literatura foi a forma como decidimos desenvolver este Caderno Pedagógico, visto que como nos lembra Cuti: “[...] a literatura é poder, poder de convencimento, de alimentar o imaginário, fonte inspiradora do pensamento e da ação” (CUTI, 2010, p. 12), pois se a literatura está revestida de todo esse poder de penetração no homem como nos disse Cuti, nada mais pertinente do que nos apropriarmos de todo esse cabedal para que possamos empreender ações visando a derrocada do racismo pelos veios literários, porquanto qualquer preconceito é fruto do desconhecimento ou de ideias preconcebidas de forma distorcida, nada mais pertinente do que a escola assumir seu verdadeiro papel e desfazer equívocos históricos. Embora, muitas vezes, ela tenha se omitido ou até mesmo contribuído para disseminação de tais preconceitos, chegou o momento de assumir seu lugar na história de semeadores de frutos democráticos. Para tanto deve lançar mão de práticas que venham desfazer esses equívocos e remediar essa omissão, isto é, desenvolver ações pedagógicas que assumam uma postura clara antirracista, que vem a ser parte do escopo deste trabalho.

Por isso decidimos como proposta de leitura a prosa contista de Conceição Evaristo, uma vez que entendemos ser esta uma autora representante ímpar da literatura negro-brasileira. Com enfoque no protagonismo das suas personagens negras presentes em três contos de sua conhecida e premiada obra Olhos d’Água (EVARISTO, 2018), pretende-se que, por meio da leitura e da análise desse gênero textual, os estudantes desenvolvam sua competência leitora literária e, mediante um processo identitário e humanístico, saibam lidar com os conflitos presentes no ambiente escolar relativos à questão étnico-racial, fazendo com que estes conflitos não evoluam para um confronto.

2.1.1 Conceição Evaristo: o grito que estilhaça a máscara

Conceição Evaristo, autora negra e mulher, nome de referência quando o assunto é protagonismo negro feminino na literatura brasileira. Recebeu o Prêmio Jabuti, o mais tradicional prêmio da literatura brasileira, em 2015, com a obra “Olhos d’água” e candidatou-se a uma vaga na ABL (Academia Brasileira de letras) em 2018, que seria ocupada na cadeira de nº 7 cujo patrono é Castro Alves, poeta dos escravos. Nada mais representativo e justo, visto a qualidade literária de suas obras, caso tivesse vencido, mas como nos fala Cuti: “Certa mordida em torno da questão racial brasileira vem sendo rasgada por seguidas gerações, mas sua fibra é forte, tecidas nas instâncias de poder, e a literatura é um dos seus fios que mais oferece resistência...” (CUTI, 2010, p. 13). Não seria a primeira mulher na Academia, mas a primeira negra. Seria o primeiro “fio” dessa mordida do preconceito a ser rompido. Ter uma mulher negra na ABL seria um marco histórico de representatividade de uma coletividade feminina negra literária. Embora Conceição não seja o objeto do nosso estudo neste trabalho, uma vez que nos deteremos apenas em três contos de sua obra, merece aqui ser lembrada pelo exemplo de mulher negra que exerce seu empoderamento feminino negro através da palavra literária. Dona de uma escrita envolvente, conta como ninguém as injustiças sociais e preconceitos sofridos pelo povo negro, possui livros traduzidos em francês, espanhol e árabe e no imaginário do leitor brasileiro já conseguiu sua cadeira de imortal.

Maria da Conceição de Brito (Conceição Evaristo) veio fazer parte da célebre lista de grandes escritores mineiros da literatura brasileira. Nascida em Belo Horizonte, em 1946, mudou-se para o Rio de Janeiro em 1970, filha de uma lavadeira e tendo como padrasto um pedreiro, viveu a infância e parte da adolescência numa comunidade pobre de Belo Horizonte. Graduiu-se em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestre em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro e Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense, lecionou na rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, ativista da cultura negra brasileira, veio quebrar a cadeia que mantinha a mulher negra fora do circuito de produção literária, como nos descreveu Regina Dalcastagnè em seu trabalho aqui referenciado.

Constatou-se que negros e pobres aparecem pouco como personagens, como produtores literários eles são quase inexistentes. A partir dessas ausências, foram-se constatando outras, entre as personagens mesmo das crianças, dos velhos, dos homossexuais, dos deficientes físicos e até das mulheres. Se eles estão pouco presentes no romance atual, são ainda mais reduzidas as suas chances de terem voz ali dentro. Os lugares de fala no interior da narrativa também são monopolizados pelos homens brancos, sem deficiências, adultos, heterossexuais, urbanos, de classe média. (DALCASTAGNÈ, 2005, p.15)

Conceição Evaristo veio ocupar o lugar dessas categorias invisíveis e excluídas do universo literário. Como mulher negra rompe com o silenciamento perpetuado por

uma sociedade excludente e preconceituosa. A escritora rompe com o status quo desses grupos marginalizados através de sua obra, democratizando dessa forma a produção artística literária. É uma representante de seu gênero e de sua cor. Fala com autoridade de quem conhece sobre o que escreve. Não lhe delegaram esse ofício, não fala em nome de, mas o faz por experiência de causa, por fazer parte desses grupos, por lhes dar voz em seus textos, ou seja, representa uma identidade coletiva que se faz presente em sua produção, segundo Cuti, a autora traça um lugar diferenciado de emanação do discurso, demarca um ponto de subjetividade não apenas individual, mas coletivo.

O direito de fala sempre foi negado à mulher, e mais ainda à negra, o silenciamento desse grupo dominado começa a ser rompido e obter um reconhecimento social. A representatividade da mulher negra no universo literário é de suma importância social, porém, se há representatividade é porque ainda não temos um espaço democrático.

A **representatividade** traz ganhos importantíssimos às minorias representadas, porém, não é suficiente para vencer o racismo, pois não tem tal poder, visto que, segundo o autor, o racismo está entranhando na estrutura política, cultural e econômica do país. Do mesmo modo, esses representantes podem não expressar as necessidades dessas minorias as quais eles representam, isto é, podemos citar o exemplo do atual presidente da Fundação Palmares, responsável pela “preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira” (Brasil, 1988), quando este demonstra em seus atos visão que não condiz com os objetivos da entidade que ele preside. É outra prova cabal de que a representatividade, somente, não é suficiente para vencer o poder do racismo. Portanto, mais que necessário, faz-se urgente que tenhamos ações fomentadoras que possam promover mudanças na estrutura social, política, cultural e econômica brasileira que, segundo Almeida, apresenta-se altamente racista em suas entranhas. Por esse viés, pensou-se esse Caderno Pedagógico, ou seja, a escola lançar luz sobre esse mal social que nos afeta, por meio da literatura instrumento de grande poder de penetração no imaginário social e de transformação humana.

Descomplicando:

representatividade é a participação de minorias em espaços de poder e prestígio social, inclusive no interior dos centros de difusão ideológica como os meios de comunicação e academia. (ALMEIDA, 2019, p.72).

2.2 A expressão do sujeito leitor: a máscara do silenciamento sendo rompida na escola

Vivenciamos também o fenômeno do silenciamento no espaço escolar, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, quando das interpretações de texto, que geralmente ficam restritas àquelas oriundas do livro didático e aos comentários do professor da classe, excluindo de toda forma a participação do sujeito leitor na obra, silenciando o aluno e deixando-o de fora do universo interpretativo que é o texto literário. Isso é fruto de uma educação bancária em que não se concebe o aluno leitor um sujeito inserido dentro dos seus contextos sociais, culturais e até emocionais. Portanto, a perspectiva de leitura literária aqui trazida tenta reparar esse erro quando adota um perfil de sujeito leitor implicado na leitura

O grande debate hoje que circunda as aulas de literatura é o famigerado fazer o aluno ter gosto pela leitura. Porém, como se criar o gosto pelas coisas se não a experimentamos, se não a vivenciamos, se não a sentimos. As aulas de leitura estão contribuindo para que esse gosto nunca aconteça, estão repelindo essa possibilidade, visto que para que se construa um leitor envolvido com a obra, deve-se necessariamente ativar os seus sentidos e tais sentidos só são ativados quando são estimulados com uma experiência estética de leitura. Segundo Rouxel, “Fruto de um encontro eficaz, pessoal, íntimo, entre um leitor e uma obra, a **experiência estética** é um momento privilegiado na formação do leitor. De acordo com a sua intensidade, ela marca duramente a história do leitor, a sua memória, seus valores, a sua personalidade.” (ROUXEL, 2014, p. 22) grifo nosso. É essa experiência estética que está faltando em nossas aulas de leitura, será a partir dela que se construirá o gosto pela leitura, a forma como foram marcados e inquietados esses leitores por meio desses textos. Segundo a autora,

São os ecos entre certos aspectos da obra que ele está lendo e a realidade de sua vida cotidiana que dão valor à sua leitura. [...] Muitas vezes, trata-se de um encontro casual, de uma coincidência, mas isso é suficiente para dar sentido à leitura e à vida. Essa relação sensível à obra mistura emoção e cognição, como uma alquimia, cada vez mais única, que molda a personalidade do leitor. (ROUXEL, 2014, p.22)

A forma como a escola apresenta a obra ao aluno pelo prisma formal, ou seja, requerendo análises formais, canônicas do texto, impossibilita a relação do aluno com a leitura literária, isso porque não deixa lugar para a construção de um sujeito leitor. Para se trabalhar com essa concepção de leitura literária, convém refletir qual a concepção de aluno leitor que estamos objetivando, ou seja, se estamos tentando forjar um leitor que lê para si, para pensar, agir e se construir, e que se envolve em uma relação durável e pessoal com a literatura, como nos lembra Rouxel, então, faz-se necessário preparar o aluno para ativar essas percepções, estar atento para reagir ao que o texto lhe desperta. Isso requer um momento íntimo entre a obra e o leitor, mediante uma leitura silenciosa, atenta e que se deixa impregnar por ela, ou seja, experienciá-la.

O diário de leituras favorece grandemente esse perfil de leitor, uma vez que proporciona a observação do ato da leitura nas palavras de Rouxel

Captar as reações, as interrogações dos leitores ao longo do texto, identificar as passagens sobre as quais eles se detêm, que eles às vezes grifam para guardar o termo destacado. Esses escritos possibilitam vislumbrar como a personalidade do leitor se constrói no espelho do texto: Os julgamentos axiológicos sobre os discursos ou a ação dos personagens, as hesitações e as interrogações sobre a maneira de apreciar o mundo ficcional ou a qualidade da escrita[...] Eles refratam também, através das aproximações efetuadas espontaneamente com outros textos, com outras obras de arte, ou simplesmente com suas experiências de vida, do processo da elaboração de uma cultura pessoal. (ROUXEL, 2014, p. 26)

O diário de leituras registrará a aventura literária do leitor, é uma estratégia que se pode recorrer para despertar a competência estética. A perspectiva de uma leitura subjetiva não está restrita às emoções, ela também se apoia na experiência estética para produzir seus sentidos, abrindo espaço para reflexão sobre a pertinência dessas possibilidades de leitura, fazendo-se necessário o diálogo entre o texto da obra e o texto do leitor sem, no entanto, castrar ou ignorar a subjetividade do leitor. Enfim, a máscara de silenciamento na escola só será removida quando assegurarmos a liberdade de expressão desse sujeito leitor.

A demanda escolar por ações que envolvam questões étnico-racial se faz urgente, esperamos que essa pequena colaboração, que é este trabalho, faça germinar o desejo em você, prezado colega, de compartilhar e contribuir, construindo sua própria ação, colaborando dessa forma com práticas educativas antirracistas no seu ambiente escolar. Esse é o nosso intuito!

3. Contos



Fonte: <https://twitter.com/cartdascavernas/status/1244350621702074368>

Nortear a escolha dos textos que comporão o corpus deste trabalho a perspectiva sociointeracionista de leitura, ou seja, aquela que segundo Koch e Elias “Os sujeitos são vistos como atores construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto...” (KOCH & ELIAS, 2006, p. 10). Nesta concepção, o leitor exerce um papel altamente interativo no processo de leitura, suas vivências e conhecimentos serão ativados, ele não será uma peça passiva desse processo. Exercerão seu protagonismo no ato da leitura. Partindo desse pressuposto, pensando nessa parte ativa que exerce o leitor no processo de dar sentido ao texto, optamos por contos cuja temática se aproximasse do seu contexto social, despertando no estudante certa identidade e afinidade com a leitura. A opção por Conceição Evaristo não poderia ser diferente, visto ser ela um nome de peso da literatura Negro-Brasileira e sua forma de abordagem com a qual ela discute as temáticas sociais que envolvem o negro no Brasil e que se aproximam, sobremaneira, do contexto social no qual estão inseridos os sujeitos deste trabalho. Lembrando Paulo Freire:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1982, n.p)

A relação entre linguagem e realidade é indissociável. A partir da realidade e experiências do leitor, o processo de leitura vai acontecendo. Esse processo ocorre quando o leitor consegue relacionar o que está lendo à sua realidade quando o leitor encontra uma correspondência de suas vivências com o que está sendo lido. Daí a razão de se trabalhar textos que se aproximem da realidade vivenciada pelos alunos.

As razões da escolha dos contos: “Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos”, “Lumbiá” e “Ayoluwa, alegria do nosso povo” são o fato de como a autora apresenta suas personagens negras, e como elas exercem seu protagonismo dentro dessas narrativas. Como suas vozes são colocadas dentro do texto e como crianças, moradoras de favelas, vivendo em condição de grande vulnerabilidade social desafiam essa sua condição. Essas personagens negras, agora, não mais invisibilizadas, mas humanizadas e complexas, tendo voz, contando suas histórias e malogros, seus anseios e medos, suas agruras e realizações, sendo protagonistas de suas histórias, características próprias da literatura negra.

Em “Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos”, conta-se a história de Zaíta, menina moradora de uma favela, que tem sua vida ceifada ainda criança, vítima de uma bala “perdida”. Zaíta tem uma irmã gêmea, chamada Naíta. Também tem dois irmãos chamados pelo narrador de o primeiro (mais velho) e um outro, chamado o segundo (mais novo). Não sabemos seus nomes. Podemos fazer uma leitura dessa falta de nome como sendo uma analogia aos inúmeros jovens negros que morrem todos os dias, vítimas de confronto com a polícia ou entre conflitos entre grupos que disputam o controle do tráfico. A autora traz à luz esse problema social que assola a população de jovens negros moradores de favela que para muitos são apenas

dados estatísticos. No texto, ela, de forma sutil, expõe essa chaga social que a sociedade impõe à população negra. A mãe de Zaíta chama-se Benícia.

O conflito inicia-se quando Zaíta nota que desapareceu do meio dos seus brinquedos uma figurinha de sua coleção, a figurinha-flor, que era de sua predileção. Desconfiada de que a responsável pelo desaparecimento é sua irmã gêmea, Zaíta sai em seu encalço pela redondeza onde mora. Aos poucos vai se distanciando de sua casa atitude que sempre fora reprovada pelos moradores daquela região, proibição que deveria ser respeitada. Benícia, ao notar que as gêmeas não estão em casa, começa a sentir certa aflição que se esvai rapidamente ao tropeçar nos brinquedos que Zaíta havia deixado espalhados, episódio este que sempre se repetia e causava em Benícia um certo furor. Naíta que estava no barraco ao lado, ao ouvir os berros da mãe, volta para casa e é recebida com tapas e safanões e sai à procura da irmã. Zaíta, porém, já se encontra distante da casa onde moram e justamente numa região onde está ocorrendo um tiroteio entre traficantes. E ocorre o que já se tornou quase que corriqueiro nas favelas do Brasil, Zaíta é atingida por vários disparos não se sabendo exatamente de onde partiram. O desfecho da história se dá com a irmã de Zaíta, deparando-se com o corpo da irmã desfalecido. Entre o desespero, o espanto, a dor e o medo, a irmã grita “Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos.” (EVARISTO, 2018, p. 81)

A história se passa em uma favela, local de grande violência, **“Nos últimos tempos na favela, os tiroteios aconteciam com frequência e a qualquer hora.”** (EVARISTO, 2018, p. 80, grifos nossos), “Havia ainda o confronto constante com os policiais que invadiam a área.” (EVARISTO, 2018, p.80). Portanto um ambiente totalmente hostil à criança. As palavras barraco e beco sempre aparecem fazendo referência onde Zaita morava: “reclamava do barraco pequeno...” (EVARISTO, 2018, p. 76, grifo nosso), “bateu no barraco de Dona Fiinha ao lado”. (EVARISTO, 2018, p. 77, grifo nosso), “Zaíta saiu de casa por todo o beco...” (EVARISTO, 2018, p. 77, grifo nosso). O fato de o conto ter como ambientação da história os becos de uma favela, já demonstra qual o espaço geográfico que a autora dará visibilidade, numa forma de trazer à luz os incômodos que a sociedade finge não ver. Traço característico da literatura Negro-Brasileira tornar visível o que antes era ignorado quando se fala em aspectos que envolvem a população afrodescendente, **protagonizando** essa chaga.

O narrador está em terceira pessoa, em discurso indireto livre:

A outra, com certeza, pensou Zaíta, havia e apanhado a figurinha – flor. E agora como fazer? Não poderia falar com a mãe. Sabia no que daria a reclamação. A mãe ficaria com raiva e bateria nas duas. Depois rasgaria todas as outras figurinhas, acabando de vez com a coleção. (EVARISTO, 2018, p. 75)

A mãe de Zaíta, às vezes, chegava a pensar que o segundo filho tinha razão. Vinha a vontade de aceitar o dinheiro que ele oferecia sempre, mas não queria compactuar com a escolha dele. Orgulhosamente, não aceitava que ele contribuísse com nada em casa. Estava, porém, chegando à conclusão de que trabalho como o dela não resolvia nada. Mas o que fazer? Se parasse, a fome viria mais rápida e voraz ainda Benícia,

ao dar por falta das meninas, interrompeu os pensamentos. (EVARISTO, 2018, p. 79)

Como nos lembra Brait: “A utilização do discurso indireto livre é um artifício linguístico que dissipa a separação rígida entre a câmera e a personagem, uma vez que lhe confere autonomia para auscultar uma interioridade que não poderia ser captada pela observação externa.” (BRAIT, 1985, p. 56). A escolha desse narrador em terceira pessoa que possibilita essa visita ao interior dos personagens revela o seu aspecto humano, suas emoções, pensamentos, angústias enfim, atribui-lhe uma importância na narrativa. Podemos com base nessa leitura inferir que a autora se utilizou desse recurso narrativo para elevar sua personagem a um patamar de maior relevância na narrativa e torná-la humana, uma vez que dentro da literatura brasileira os personagens negros sempre eram equiparados a objetos ou animais. É o que nos esclarece Cuti: “A escravização havia coisificado os africanos e sua descendência. A literatura, como reflexo e reforço das relações tanto sociais quanto de poder, atuará no mesmo sentido ao caracterizar as personagens negras, negando-lhes complexidade e, portanto, humanidade.” (CUTI, 2010, p. 16)

Fruto de um legado de uma sociedade escravocrata, a literatura reflete todo o preconceito lançado sobre o negro, tirando-lhe toda a dignidade de pessoa humana. A literatura Negro-Brasileira vem lhe restituir esta dignidade roubada. É o que podemos inferir quando Evaristo adentra no interior dos seus personagens, dando-lhes humanidade.

O tempo é linear, é perceptível essa passagem do tempo no trecho: “**à noite** dormiu com a figurinha-flor embaixo do travesseiro. **De manhã** foram para escola”. (EVARISTO, 2018, p. 76, grifos nossos)

As personagens do conto são descritas com ênfase em suas características psicológicas e suas ações. Podemos inferir que é uma família de descendência africana se levarmos em consideração que grande parte dos moradores das favelas brasileiras são negros ou pardos.

Zaíta, irmã gêmea de Naíta, não se sabe exatamente suas idades, apenas que eram ainda meninas. “**A menina** recolheu tudo meio sem graça”. (EVARISTO, 2018, p.76, grifo nosso). O narrador as descreve da seguinte maneira: “eram iguais, iguaizinhas a diferença estava na maneira de falar, Zaita falava baixo e lento. Naíta alto e rápido”. (EVARISTO, 2018, p. 76). Podemos inferir desse excerto que fisicamente eram gêmeas idênticas, porém com personalidades diferentes, visto que alguém que fala alto e rápido não percebe o mundo do mesmo modo que alguém que fala baixo e lento. Nada se passava despercebido aos olhos de Zaíta. Uma característica que a diferenciava de sua irmã era a **percepção**. Nos trechos a seguir em que temos os verbos: **ver, notar, perceber, julgou ouvir, escutou, pareceu**, deixando claro esta percepção aguçada:

“Zaíta **viu** que o irmão, o segundo, tinha os olhos aflitos. **Notou** ainda quando ele pegou uma arma debaixo da poltrona em que dormia e saiu apressado.” (EVARISTO, 2018, p.76, grifos nossos), “Zaíta **percebeu** que a voz da mãe tremia um pouco. De noite julgou ouvir

alguns estampidos de bala ali por perto. Logo depois **escutou** os passos apressados do irmão que entrava... e a mãe lhe **pareceu** passar a noite toda acordada.” (EVARISTO, 2018, p. 77, grifos nossos). Esta percepção de Zaíta demonstra a atitude de alguém que está desperto e atento ao mundo ao redor. A autora valoriza a personagem, quando a apresenta como uma criança esperta e inteligente. Um aspecto característico da literatura negra, valorização do personagem negro.

O narrador ainda acrescenta: “Zaíta tinha nos modos um quê de doçura, de mistérios e de sofrimento” (Evaristo, 2018, p. 76) dando a entender que as gêmeas eram diferentes no modo de ser, ou seja, Zaíta era doce, misteriosa e sofrida, só eram iguais fisicamente, já que o narrador fez questão de frisar os modos de Zaíta.

Embora criança, ela já se percebia lesada em seu direito de ser criança. Não tinha liberdade de deixar seus brinquedos à vontade pela casa, visto que sua própria mãe lhe tirava esse direito-prazer: “Zaíta olhou os brinquedos largados no chão e se lembrou da recomendação da mãe. Ela ficava **brava** quando isto acontecia. **Batia** nas meninas, **reclamava** do barraco pequeno, da vida pobre, dos filhos, principalmente do segundo.” (EVARISTO, 2018, p. 76, grifos nossos). Podemos inferir desses trechos que Zaíta representa a população infantil das favelas brasileiras que vê negado seu direito à infância. Mais uma vez a autora nos revela outro fato que a sociedade tenta ignorar e através da literatura lança luz sobre ele.

Sua irmã, Naíta, era outra que estava tentando lhe tirar o direito de ser criança, uma vez que suspeitava que fora ela que havia sumido com a figurinha-flor, justo aquela figurinha que lhe aguçava a fantasia: “Faltava uma, a mais bonita, a que retratava uma garotinha carregando uma braçada de flores **um doce perfume parecia exalar da figurinha** ajudando a compor um minúsculo quadro”, (EVARISTO, 2018, p. 75, grifos nossos) em meio aos brinquedos que mais pareciam retirados de uma lata de lixo “Bonecas incompletas, chapinhas de garrafa, latinhas vazias, caixas e palitos de fósforos usados”, (EVARISTO, 2018, p. 76) mais uma vez tinha seu direito surrupiado. A única que lhe proporcionava a fantasia.

Fora de casa, Zaíta também viu seu direito de liberdade de brincar, no local onde morava, também roubado, no trecho: “**As crianças obedeciam à recomendação de não brincar 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.” (EVARISTO, 2018, p. 80, grifos nossos) Porém, naquele dia, quando se deu por conta que sua figurinha predileta havia desaparecido, tomou uma decisão: iria à procura de sua figurinha-flor, era um direito seu fantasiar, brincar com a sua figurinha-flor, ser criança. Zaíta rompe com a primeira proibição que lhe é imposta, ou seja, não poder deixar seus brinquedos livres pelo chão, no trecho:

“Zaíta **levantou e saiu**, deixando os brinquedos espalhados, **ignorando** as recomendações da mãe... A menina **estava pouco se importando** com os tapas que pudesse receber.” (EVARISTO, 2018, p. 77, grifos nossos). Os verbos levantar, sair e ignorar representam uma tomada de decisão. Este sinal de insubordinação revela um aspecto muitas vezes esquecido pela sociedade de que o povo negro não aceitou sua condição imposta de escravo sem se

rebelar. A prova disso é a presença dos quilombos pelo Brasil durante a escravidão que ficaram fofos por sua postura de resistência, como é o caso do Quilombo de Palmares. Zaíta, quando decide não acatar as ordens da mãe em não deixar os brinquedos espalhados pelo chão e não se distanciar de casa. Essa é característica mais importante da protagonista, ou seja, a insubordinação diante de sua situação. Não aceita a condição em que se encontra. Tem coragem para ir em busca do seu direito.

Enfrenta o medo que tinha da mãe, pois este era um sentimento sempre associado pela as filhas à Benícia: “A mãe ainda arrumava os poucos mantimentos do velho armário de madeira. Zaita teve **medo** de olhar para ela. Saiu sem a mãe perceber”. (EVARISTO, 2018, p. 77). O medo é o companheiro dos moradores de favelas. Mágoa, choro, desesperança acompanhavam Zaíta. “A cada ausência de informação sua **mágoa** crescia. Foi andando junto com a desesperança.” (EVARISTO, 2018, p. 77, grifos nossos). “Zaita andava de beco em beco à procura da irmã. **Chorava**.” (EVARISTO, 2018, p. 78, grifo nosso). Medo, dor, desesperança são características humanas, portanto, a autora humaniza sua protagonista.

Imbuída desses sentimentos e envolta em seu objetivo de encontrar seu brinquedo predileto, nem se importou com o perigo que a cercava. “Ela procurava, entretanto, somente a sua figurinha-flor.” (EVARISTO, 2018, p. 80, grifo nosso). Brincar é o direito de quase primeira necessidade para uma criança. Se não tivesse esse direito atendido, viver não teria nenhum valor. E foi exatamente o que aconteceu com ela:

“Em meio ao tiroteio a menina ia. Balas, balas e balas desabrocharam como flores malditas, ervas daninhas suspensas no ar. Algumas fizeram círculos no corpo da menina. Daí um minuto tudo acabou...Cinco ou seis corpos, como o de Zaíta, jaziam no chão.” (EVARISTO, 2018, p. 81). Aqui temos o estilo Evaristiano de narrar. Consegue contar com beleza a morte. A homonímia perfeita de bala, o doce e bala, munição de arma de fogo, com a assonância do BAla, BAla, BAla e a onomatopeia do disparo do revólver. Zaíta estava saboreando as balas que dissolvem a vida. O uso da prosopopeia: “homens armados sumiram pelos **becos silenciosos, cegos e mudos**.” (EVARISTO, 2018, p. 81, grifos nossos) faz referência à lei do silêncio nas favelas. Ninguém ouviu, viu ou falou nada. Colaboram com a impunidade em troca da preservação de suas próprias vidas. E as crianças faveladas morrem todos os dias sem verem respeitado seu direito de ser criança. A morte é o desfecho do conto do mesmo modo como é o desfecho da vida de grande parte da maioria dos moradores de favela. Porém agora, em seu texto, Conceição expõe a chaga antes invisibilizada.

Naíta, ao contrário de Zaíta, era mais inocente, menos sensível e pouco perceptiva. “Assim que a mãe chegou, Zaíta perguntou-lhe por que o irmão estava tão aflito e se a arma era de verdade. A mãe chamou a outra menina e perguntou-lhe se ela tinha visto alguma coisa. Não. **Naíta não tinha visto nada. Benícia recomendou o silêncio**.” (EVARISTO, 2018, P. 77, grifos nossos). Naíta dormia em meio à violência da favela, enquanto sua irmã, Zaíta, passava a noite em claro com medo: “De noite, Zaíta, julgou ouvir alguns estampidos de bala ali por perto. Logo depois escutou os passos apressados do irmão que entrava. Ela se chegou mais

pra junto da mãe. **A irmã dormia.**” (EVARISTO, 2018, p. 77, grifo nosso). Ao encontrar sua irmã sem vida essa inocência deixa-se transparecer quando ela grita para o corpo de sua irmã: “—Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos!” (EVARISTO, 2018, p. 81). Ao presenciar todo o corrido com sua igual, Naíta pensa ser uma punição por ela ter deixado os brinquedos espalhados em casa. Estava acostumada que todas as vezes que isso acontecia, sua mãe as repreendia e usava de violência para com elas. Assim como os brinquedos estavam num lugar atrapalhando a passagem da mãe de Zaíta, do mesmo modo, Zaíta estava no meio atrapalhando a vida dos bandidos da favela, como a boneca pretinha que foi destruída por Benícia.

Veio andando aflita da cozinha e tropeçou nos brinquedos esparramados pelo chão... apanhou a boneca negra, a mais bonitinha, a que só faltava um braço, e arrancou o outro, depois a cabeça e as pernas. Em poucos minutos a cabeça estava destruída, cabelos arrancados e olhos vazados. (EVARISTO, 2018, p. 80).

Daí ela supor que Zaíta estaria sendo punida por isso. De certa forma, Zaíta não respeitou a lei da favela que é não ter direito à infância. E por achar que poderia brincar e fantasiar pagou com a vida. Como ocorre com quem desrespeita o código da favela. O preço da insubordinação é a morte. Como os escravos quando fugiam numa tentativa de mudar sua condição de vida eram capturados e torturados. Hoje as favelas traduzem outra forma de escravidão, onde não há liberdade, o cidadão para sobreviver deve obediência aos poderosos da favela que se julgarem desrespeitados em suas ordens punem com a morte.

A mãe das gêmeas, Benícia, cujo nome nos remete a bondade, tinha trinta e quatro anos e não era vista pelas suas filhas como uma mãe bondosa. Pelo contrário, as meninas viam na mãe uma mulher severa que punia com violência quando era desrespeitada em suas ordens, não era com sinônimos de bondade que as meninas sentiam a mãe, mas com palavras como raiva: “A mãe ficaria com **raiva** e bateria nas duas.” (EVARISTO, 2018, p. 75, grifo nosso); brava: “Ela ficava **brava** quando isso acontecia.” (EVARISTO, 2018, p. 76, grifo nosso); batia e reclamava: “Batia nas meninas, **reclamava** do barraco pequeno, da vida pobre, dos filhos, principalmente do segundo.” (EVARISTO, 2018, p. 76)

A vida difícil deixava Benícia estressada que descarregava toda a pressão em suas filhas. Criava seus quatro filhos sozinha: “A mãe de Zaíta estava **cansada**” (EVARISTO, 2018, p. 76, grifo nosso), o cansaço da vida que levava a tornou uma mulher agressiva com as filhas: “A menina se lembrou da mãe e da raiva que ela devia estar. Ia apanhar muito quando voltasse”. (EVARISTO, 2018, p. 78 grifo nosso)

Benícia também tinha medo com o qual convivia diariamente dentro da própria casa, visto que seu filho mais novo já havia enveredado pelo caminho do crime, contribuía para essa impaciência com as filhas. “O irmão de zaíta liderava o grupo mais novo, entretanto, o mais armado.” (EVARISTO, 2018, p. 80). Enfim, o narrador nos apresenta uma mãe humana, insatisfeita com a vida miserável que vivia com a família:

A mãe de zaíta guardou rapidamente os mantimentos. Teve a sensação de ter perdido algum dinheiro no supermercado. Impossível, levava a metade do salário e não conseguiria comprar quase nada. Estava cansada, mas tinha de aumentar o ganho. Ia arranjar trabalho para os finais de semana... Havia também o aluguel, a taxa de água e de luz. Havia ainda a irmã com os filhos pequenos e com o homem que ganhava tão pouco.” (EVARISTO, 2018, p.79)

Muitas vezes descarregava suas dificuldades nas filhas. Mas era honesta e uma mãe presente na vida dos filhos: “A mãe de zaíta, às vezes, chegava a pensar que o segundo filho tinha razão. Vinha a vontade de aceitar o dinheiro que ele oferecia sempre, mas não queria compactuar com a escolha dele. **Orgulhosamente**, não aceitava que ele contribuísse com nada em casa.” (EVARISTO, 2018, p. 79, grifo nosso). Aqui marcadamente vemos outro traço da literatura Negro-Brasileira, ou seja, a personagem negra feminina antes estereotipada como fala Conceição Evaristo:

Percebe-se que a personagem feminina negra não aparece como uma musa, heroína romântica ou mãe. Mata-se no discurso literário a prole da mulher negra, não lhe conferindo nenhum papel no qual ela se afirme como centro de uma descendência. À personagem feminina é negada a imagem de mulher- mãe perfil que aparece tantas vezes desenhado para as mulheres brancas em geral. E quando se tem uma representação em que ela aparece como figura materna, está preso ao imaginário da mãe-preta, aquela que cuida dos filhos dos brancos em detrimento dos seus. (EVARISTO, 2009, p. 24, grifo nosso)

Agora apresentada ao leitor como uma mãe de família honesta, ciosa dos seus deveres, cuidando da sua prole, embora envolta em preocupações, tristezas e medos fatos que lhe tiram o prazer de vivenciar sua maternidade. Porém, agora a mulher negra está muito bem representada na literatura graças a um movimento que tenta devolver ao negro o seu real papel dentro do discurso literário, ou seja, protagonizar suas histórias sem estigmas.

O primeiro filho assemelhava-se à Naíta, sempre correto com o sistema. “O primeiro estava no Exército. Queria seguir carreira.” (EVARISTO, 2018, p. 76). Um questionamento pode ser levantado aqui. Por que será que o primeiro filho queria fazer carreira no Exército? Não queria ser advogado, médico, engenheiro, mas justamente ser militar.

Já o segundo irmão, não se poderia dizer a mesma coisa quando o assunto era viver honestamente, porém, ele não foi parar naquela vida por acaso, existe todo um contexto que conduz o leitor não a justificá-lo, mas compreender o porquê de ele querer ganhar a vida daquele modo. Cooptado logo cedo pelo tráfico: “Novo criança ainda, a mãe nem desconfiava e ele já **traçava** seu caminho. **Corria** ágil pelos becos, **colhia** recados, **entregava** encomendas, e displicentemente assobiava uma música infantil, som indicativo de que os homens estavam chegando.” (EVARISTO, 2018, p. 78, grifos nossos), como, no conto Zaíta, os verbos de ação marcam as atitudes do irmão, ambos tinham a percepção do mundo à sua volta aguçada.

Via os seus trabalharem e acumularem miséria o dia a dia... e O moço via mulheres, homens e até mesmo crianças, ainda meio adormecidas, saírem para o trabalho e voltarem pobres como foram. (EVARISTO, 2018, p. 78, grifo nosso).

Ele não constatou na forma de trabalho honesto seus familiares e até vizinhos conseguirem ter uma vida mais digna. “Queria, pois, **arrumar** a vida de outra forma. Havia alguns que trabalhava de **um outro modo** e ficavam ricos.” (EVARISTO, 2018, p. 78 grifos nossos), como Zaíta, o irmão mais novo ponderava. Mais uma vez a autora traz a humanidade dos personagens, o jovem traficante tem uma história por trás.

Zaíta e o irmão mais novo se assemelham em um ponto, ambos não aceitam a condição que lhes deram (insubordinação). Os dois enfrentam o medo, tem coragem, insistem em mudar o rumo das suas vidas. O irmão mais novo via uma forma de seguir carreira: “Era só insistir, só ter **coragem, dominar o medo e ir adiante**”. (EVARISTO, 2018, p. 78 grifos nossos). Ambos traziam no peito a ânsia de mudar seu status quo embora nem sempre de forma lícita. “A figurinha podia ser uma daquelas dez, que ela havia comprado um dia com uma moeda que **tirara da mãe, sem que ela percebesse**.” (EVARISTIO, 2018, p. 78, grifos nossos) Os dois iam adiante em meio às balas. Como Zaíta enfrentou as balas que não derretiam na boca, mas dissolviam a vida. O segundo irmão também vivia em meio às balas. Benícia já havia perdido o irmão mais novo para o tráfico, agora perdia Zaíta, vítimas de uma sociedade desigual e violenta com os menos favorecidos.

No conto “Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos”, demonstramos como se deu o protagonismo das personagens negras, ou seja, a insubordinação de Zaita e do segundo irmão, representada pelas ações desses personagens, metaforizando o não silenciamento negro ante às injustiças pelas quais eles passam. A maternidade da mãe de Zaíta, desconstruindo a imagem da personagem mulher negra erotizada e mãe-preta. Vozes foram dadas a esses personagens. Enfim, narrou-se e se deu visibilidade a uma família pobre negra de uma favela, o negro como protagonista de um discurso literário.

Em “Lumbiá,” conta-se a história de um menino negro igual a tantos outros em nosso país que tiram seu sustento das ruas. Lumbiá, sua irmã Beba e seus amigos Gunga e Beta trabalham na rua. O personagem principal, Lumbiá, é um exímio vendedor de flores e tinha o Natal como a festa mais querida. Achava tudo muito lindo, porém, diferentemente das outras crianças, não tinha apreço pelo Papai Noel, nem por árvores natalinas e tudo o mais, o único símbolo que o atraía era o presépio. Toda a pobreza que envolvia a cena do nascimento de Cristo, representada naquele cenário, encantava-o. Mais de perto o Deus-menino. Gostava de visitar presépios, era seu programa favorito no Natal. Um presépio armado numa loja localizada no centro da cidade, muito badalado naquele período cuja decoração estava incrivelmente elogiada seria inaugurado logo mais, no entanto, não permitia a entrada de criança desacompanhada, empecilho que para Lumbiá estava difícil de resolver, visto que sua mãe não poderia acompanhá-lo e não tinha tempo para este “luxo”. Passou o mês inteiro tentando entrar no local

e contemplar o cenário do nascimento do Deus-menino, porém sempre era impedido pelos seguranças da loja. No último dia de exposição, 23 de dezembro, estava decidido a visitar o local. Para levar a cabo seu intento, o menino passa o dia inteiro rondando o ambiente, no final da tarde, aproveitando-se de um descuido da segurança, entra despercebido na loja que abrigava o tão esperado presépio e, encantado com a imagem do menino Jesus, apropria-se dela e sai. Fugindo da segurança que tenta impedir a ação, corre sem se ater ao sinal de trânsito quando é atropelado e morto.

Com foco narrativo em terceira pessoa: “Lumbiá trocou rapidamente a lata de amendoim pela caixa de chiclete.” (EVARISTO, 2018, p. 87). Faz uso do discurso indireto: “A mãe não gostava daquela espécie de mercadoria. Dizia que flor encalhada era prejuízo certo.” (EVARISTO, 2018, p.87). Como em “Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos” o narrador faz essa opção por esse tipo de narrativa pelos mesmos motivos antes citados, dar complexidade ao personagem, humanizando-o.

A história se passa entre a rua “O menino não desistia, ficava rondando de longe, adivinhando a beleza de tudo, do outro lado da calçada.” (EVARISTO, 2018, p. 91) e a loja casarão iluminado: “Em dado momento, aproximou-se devagar. Ninguém na porta. Mordeu os lábios, pisou leve e, apressado, entrou.” (EVARISTO, 2018, p. 91). O espaço geográfico apresenta uma criança que faz das ruas seu meio de sobrevivência. Como várias crianças negras que vivem de vendas nas ruas, Lumbiá representa milhares de crianças negras que tiram seu sustento das ruas. Aqui temos um traço demarcador da literatura Negro-Brasileira, a representatividade. Essas crianças, muitas vezes, são invisibilizadas em nossa sociedade. A autora traz à luz esse problema social que atinge os afrodesendentes.

O tempo é não-linear: “Houve um ano em que uma notícia correu: a loja Casarão Iluminado...” (EVARISTO, 2018, p. 90). Este tempo da narrativa nos lembra os contos maravilhosos que encantam o leitor por sua beleza narrativa, como o conto clássico “A árvore de Natal de Cristo” do escritor russo Fiódor Dostoievsky, (DOSTOIEVSKY, 1957, p. 89-92) em que um menino pobre também excluído socialmente morre numa noite de Natal. Assim como o menino do conto do autor russo ficou na fantasia das pessoas, como fala Cuti: “E a literatura é poder de alimentar o imaginário, fonte inspiradora do pensamento e da ação.” (CUTI, 2010, p. 12), do mesmo modo, Lumbiá, menino **negro**, também fará parte desse universo imaginário, que é a literatura, rompendo com toda carga de preconceito que recai sobre a figura do negro no universo literário.

A autora faz uso da descrição psicológica, fisicamente só sabemos que Lumbiá é negro: “A casinha simples e a caminha de palha do Deus-menino, pobre, só **faltava ser negro como ele**”. (EVARISTO, 2018, p. 90, grifos nossos). Lumbiá, como protagonista da história, apesar de menino, já possuía a expertise dos vendedores de rua, quando o assunto era vender flores, mercadoria de sua predileção. “Lumbiá gostava da **florida** mercadoria em seus braços.” (EVARISTO, 2018, p. 87, grifo nosso). Conhecia como ninguém como persuadir seus clientes. Perspicaz em suas técnicas de vendas, raramente via suas investidas comerciais frus-

tradas como nos relata o narrador: “Tinha um estilo próprio de vendas.” (EVARISTO, 2018, p. 87). Em outro trecho: “Às vezes, o menino usava outro **ardil** para impulsionar a venda... **vencia sempre.**” (EVARISTO, 2018, p. 88, grifos nossos). Uma característica da literatura negra é traçar um perfil dos personagens diferentemente da literatura canônica que antes invisibilizava ou depreciava o personagem negro.

Apesar da sua aparente alegria, ele trazia no peito imensa tristeza:

Nas histórias, que inventava nos momentos de choro para comover as pessoas, tinha sempre uma dissimulada verdade. Um dado real da vida dele ou do amigo Gunga se confundia com a invenção do menino... E aos poucos, em meio às verdades-mentiras que tinha inventado, Lumbiá ia se descobrindo realmente triste, tão triste, profundamente magoado, atormentado em seu peito-coração menino. (EVARISTO, 2018, p. 89)

Lumbiá era uma criança triste e sofrida, as verdades-mentiras a que ele se refere para tentar comover os possíveis clientes são os motivos que lança mão para se entristecer e chorar. A hostilidade das ruas, o lar pouco acolhedor, uma mãe que preocupada com o sustento da família se esquece de dar afeto ao filho, falta de recursos financeiros, de afeto, enfim uma vida difícil.

Gostava do Natal, mais precisamente do presépio. “Um único signo: o presépio com a imagem do Deus-menino.”, (EVARISTO, 2018, p. 90). Esse afeto exclusivo ao presépio deve-se pelo fato de Lumbiá se identificar com a pobreza do menino Jesus e sua família. É o que ele nos revela no trecho: “Gostava da família, da pobreza de todos, parecia a sua. Da imagem-mulher que era a mãe, da imagem-homem que era o pai. A casinha simples e a caminha de palha do Deus menino, pobre...” (Evaristo, 2018, p. 90). Ele se identificava com a pobreza da família de Nazaré.

É justamente no mês de dezembro que se passa a história. O conflito se inicia quando Lumbiá sabe da inauguração de uma loja que montara o presépio maior e mais bonito da cidade. Gostaria de visitá-lo, mas estava impossibilitado. O clímax da história ocorre quando o garoto decide entrar na loja sem ser notado e furta o menino Jesus. A narrativa tem o seu desfecho surpreendente que é o atropelamento da criança e sua morte.

Podemos traçar aqui um paralelo com a análise feita anteriormente da personagem Zaíta, protagonista do conto da mesma autora. O primeiro aspecto a destacar seria as condições sociais das crianças. Lumbiá vivia do trabalho infantil, os pais não tinham condições suficientes para mantê-lo, aliás, não há referência se o menino era criado com o pai, o que texto nos faz inferir que só a mãe o criava. “A mãe não gostava daquela espécie de mercadoria. Dizia que flor encalhada era prejuízo certo.” (EVARISTO, 2018, p. 87) como se ela administrasse sozinha o lar. A mãe de Lumbiá, sempre ausente, devido à vida dura para mantê-los, não tinha tempo para maternidade. Sempre preocupada com os ganhos “e ele precisava retornar para casa com um bom resultado de venda”, (EVARISTO, 2018, p. 89), faz nos lembrar a mãe de Zaíta,

sempre irritada com as gêmeas, esse estresse causado pela vida difícil.

Ambos tinham o apreço às flores, tinham um desejo imenso em tê-las nos braços: “Lumbiá gostava da **florida mercadoria em seus braços.**” (EVARISTO, 2018, p. 87, grifos nossos). Embora existisse também o viés econômico latente nesse gostar. E Zaíta, do mesmo modo, apreciava flores: “Faltava uma, a mais bonita, a que retratava uma garotinha carregando uma **braçada de flores.**” (EVARISTO, 2018, p. 75, grifo nosso). Uma das possíveis leituras sobre a simbologia das flores seria algo premonitório das suas mortes prematuras na rua que ambos teriam. Lumbiá, no dia da sua morte: “Tinha **flores** nas mãos, rosas amarelas.” (EVARISTO, 2018, p. 91, grifo nosso) E Zaíta quando ficou no meio do tiroteio: “Ela procurava, entretanto, somente a sua **figurinha-flor.** Em meio ao tiroteio a menina ia.” (EVARISTO, 2018, p. 80, grifo nosso)

Outro ponto a ser colocado, paralelamente como intertexto entre os contos, são as semelhanças entre os dois personagens, ambos eram espertos, perceptivos do mundo ao redor. Lumbiá: “Ficava **observando** os casais... Ele **assistia** às bocas descolarem para oferecer a flor.”, (EVARISTO, 2018, p. 87, grifos nossos) do mesmo modo em:

Zaíta viu que o irmão, o segundo, tinha os olhos aflitos. Notou ainda quando ele pegou uma arma debaixo da poltrona em que dormia e saiu apressado... Zaíta **percebeu** que a voz da mãe tremia um pouco. De noite **julgou ouvir** alguns estampidos de bala ali por perto. Logo depois **escutou** os passos apressados do irmão que entrava.. (EVARISTO, 2018, p. 77, grifos nossos)

Quanto às atitudes, também se assemelham. Eles se arriscavam e traçavam a linha do não permitido. Lumbiá entra na loja quando não era permitido crianças desacompanhadas visitar o presépio: “Estava proibida a entrada de crianças sozinhas...” (EVARISTO, 2018, p. 91). “Em dado momento, aproximou-se devagar. Ninguém na porta. Mordeu os lábios, **pisou leve e, apressado, entrou.**” (EVARISTO, 2018, p. 91 grifos nossos) e Zaíta quando deixava os brinquedos espalhados pelo chão, fato extremamente proibido por sua mãe: “Zaíta levantou e saiu. Deixando os brinquedos espalhados, **ignorando as recomendações da mãe.**” (EVARISTO, 2018, p. 77, grifos nossos) e também quando se afastou de casa: “Algumas pessoas conhecidas perguntavam o porquê de ela estar tão longe de casa.” (EVARISTO, 2018, p. 78) e “**As crianças obedeciam** à recomendação de não brincarem longe de casa, mas às vezes se distraíam.” (EVARISTO, 2018, p. 80, grifos nossos)

Também eram persistentes em seus intentos. Zaíta: “Buscava insistentemente a figurinha, embora soubesse que não encontraria ali.” (EVARISTO, 2018, p. 76) e “Queria apenas encontrar a figurinha-flor que tinha sumido.” (EVARISTO, 2018, p.77) “Ela procurava somente sua figurinha-flor...” (EVARISTO, 2018, p 80). Os dois não mediam esforços para fazer valer o seu direito à fantasia, ao sonho, ao brincar. Zaíta chega a furtar o dinheiro de sua mãe para comprar suas figurinhas: “A figurinha poderia ser uma daquelas dez, que ela havia comprado um dia com **uma moeda que tirara da mãe, sem que ela percebesse.**” (EVARISTO,

2018, p. 78, grifos nossos). Lumbiá furta o menino Jesus do presépio: “Saiu da loja levando o Deus-menino.” (EVARISTO, 2018, p. 92) Embora, para ambos, eles apenas estavam restituindo aquilo que lhes tinha sido negado. Não havia crime, afinal para Lumbiá, “O Deus-menino pedia por ele... Erê queria sair dali.” (EVARISTO, 2018, p. 92)

Como possibilidade de leitura, as mortes dos meninos, Zaíta e Lumbiá, podem ser interpretadas, como um desrespeito a um interdito social. A voz de Naíta ao ver sua irmã morta pode ser interpretada como um juiz homologando a sentença, ou seja, a “acusação” de Naíta resumida na frase: “- Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos”. Zaíta perdeu sua vida por desrespeitar a “lei” de uma sociedade excludente que não reserva à criança pobre e negra seu direito de ser criança, por isso merece morrer. Zaíta esqueceu que não poderia ser criança. Lumbiá, do mesmo modo, igual à bonequinha preta das gêmeas esfoladas por Benícia por estar atrapalhando a passagem: “Por que tinham deixado tudo espalhado? Apanhou a boneca negra, a mais bonitinha, a que só faltava um braço, e arrancou o outro, depois a cabeça e as pernas. Em poucos minutos a boneca estava destruída; cabelos arrancados e olhos vazados.” (EVARISTO, 2018, p. 79). Lumbiá e o menino Jesus. “Amassados, massacrados, quebrados! Deus-menino, Lumbiá morreu!” (EVARISTO, 2018, p. 92). Vítimas como milhares de outras que vivem à margem de uma sociedade cruelmente racista.

O conto “Ayoluwa, alegria do nosso povo” apresenta uma comunidade negra que se encontra desesperançada com o seu presente e o seu futuro. Nesta comunidade, os mais antigos, os mais jovens, as mulheres, os homens e até as crianças não tinham nenhuma razão para a existência. Muitos já viam na morte uma maneira de fugir da situação em que se encontravam, até a natureza dava sinais desse desânimo. Quando chega a notícia da gravidez de Bamidele, justamente num período quando nesta comunidade os nascimentos já não mais aconteciam. O nascimento de Ayoluwa, a alegria do nosso povo, veio gerar no coração daquela comunidade um sopro de esperança e de renovada vida para aqueles que lá habitavam.

O texto é uma alegoria sobre o povo negro, sabemos se tratar de referência aos afrodescendentes pelas pistas deixadas pela autora no texto como organização da comunidade e a denominação das personagens: Mandisa, a doce; Zola, a produtiva Kizzi, a que veio pra ficar; ancestralidade: “Lá estava mais uma nossa descendência sendo lançada à vida, pelas mãos de nossos ancestrais.” (EVARISTO, 2018, p. 122)

O narrador está em primeira pessoa: “Há muito que em **nossas** vidas tudo pitimbiava”, (EVARISTO, 2018, p. 119), indicando que ele faz parte dessa comunidade, um narrador que se afirma negro, lembra Cuti: “Dizer-se implica revelar-se...” (EVARISTO, 2018, p. 51) O negro passa a ser autor do discurso literário, traço da literatura negra, se incluir na narrativa é revelar-se também como membro daquela comunidade afrodescendente.

O ambiente descrito pelo narrador na comunidade não é nada animador. Os termos utilizados já nos demonstram isso: “Os nossos dias passavam como um café **sambango, ralo, frio e sem gosto...** Até a natureza **minguava** e nos confundia, ora aparecia um sol **desensolarado** o que mais se assemelhava a uma bola murcha, lá no nascente” (EVARISTO, 2018,

p. 119 grifos nossos), “Os mais velhos, acumulados de tanto sofrimento, olhavam pra trás e do passado nada reconheciam no presente. (EVARISTO, 2018, p. 120)

As condições nas quais nasceu Ayoluwa não eram das melhores. Assim como onde viviam Zaíta e Lumbiá, também estavam cercados de muita desesperança. A sociedade não acolhe as crianças negras que habitam as favelas desse país.

“E o que dizer para os nossos jovens, a não ser as nossas tristezas?” (EVARISTO, 2018, p. 120) e ao segundo irmão de Zaíta: “Puseram-se a matar uns aos outros, e a tentarem contra sua própria vida, bebendo líquidos ou aspirando um tipo de areia fininha...” (EVARISTO, 2018, p.120) e Benícia, mãe de Zaíta: “os pais entregues às suas próprias tristezas, desprezavam as de seus rebentos.” (EVARISTO, 2018, p. 121) E como Zaíta, Ayoluwa, uma menina que buscava caminho em meio à correnteza de sua mãe, assim como Zaíta “Em meio ao tiroteio a menina ia”; (EVARISTO, 2018, p. 80) Zaíta para morte e Ayoluwa para trazer a alegria de novo ao seu povo, porém ambas desafiaram as condições adversas. Ayoluwa vem para lembrar a sua comunidade o valor da vida. Três crianças que marcam o povo negro. Zaíta e Lumbiá trazem a denúncia social e Ayoluwa a esperança, a luta do povo negro buscando suas raízes na ancestralidade, na cultura do seu povo.

A análise dos contos nos proporciona uma visão de literatura diferenciada que é a literatura Negro-Brasileira em que seus personagens representam cidadãos invisíveis numa sociedade altamente preconceituosa e desigual para com os afrodescendentes. A autora negra ao abordar o trabalhador negro, morador de favela, o traficante, a mulher negra, a criança obrigada ao trabalho infantil, antes esquecidos e desvalorizados, agora sendo protagonistas de um discurso literário. Isso mostra o que nos fala Cuti:

Uma das formas que o autor negro-brasileiro emprega em seus textos para romper com o preconceito existente na produção textual dos autores brancos é fazer do próprio preconceito e da discriminação racial temas de suas obras, apontando-lhes as contradições e as consequências. Ao realizar tal tarefa, demarca o ponto diferenciado de emanção do discurso lugar de onde ele fala. (CUTI, 2010, p.25)

É uma voz negra que fala sobre o negro e expõe as consequências de séculos de escravidão e preconceito. As mazelas sociais expostas nos contos “Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos” e “Lumbiá” representam essas consequências funestas da escravidão. O negro exercendo seu protagonismo quando se torna o narrador e quando é objeto dessa narrativa. Dessa forma, a literatura negra se apresenta como instrumento de luta contra o preconceito, dando visibilidade ao afrodescendente, agora não mais animalizando, nem coisificando a figura do negro, mas lhe restituindo a dignidade de pessoa humana através da literatura.

4. A Sequência Didática

Chegamos ao núcleo do nosso Caderno, a sequência didática. Antes de mais nada, esclareceremos em que aspecto literário está ancorado nosso trabalho.

Muito se tem discutido a respeito da qualidade das aulas de literatura em nossas escolas. Cosson alerta nesse sentido

No ensino fundamental predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasse, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema em suas próprias palavras. [...] As fichas de leitura, condenadas por cercear a criatividade ou podar o prazer da leitura, são no geral voltadas para a identificação ou classificação de dados, servindo de simples confirmação da leitura feita. (Cosson, p.22, 2009)

Geralmente são críticas que se voltam para o aspecto bancário do seu ensino, isto é, são aulas em que a partir da leitura dos textos o professor, com o livro didático em mão, conduz o aluno a chegar a mesma interpretação trazida pelo autor do manual, descartando toda construção interpretativa que fuja desse crivo, desvirtuando completamente o objetivo do ensino literário e segundo o mesmo autor “ O certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza [...] “o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada.” (COSSON, 2009, p.23)

E é justamente essa experiência literária que o aluno poderá vivenciar e expressar é o que norteará essa sequência.

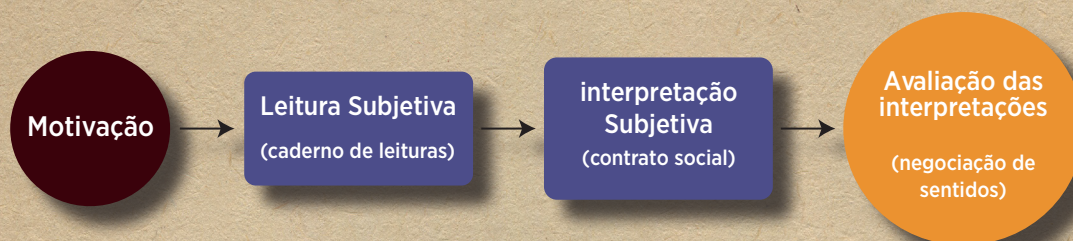
As atividades aqui contidas visam contribuir na construção de um sujeito leitor, protagonista de suas leituras, cujos frutos refletirão em suas práticas sociais. Segundo Annie Rouxel, levar em conta o sujeito leitor, implicá-lo, é sempre um meio de dar sentido ao ensino de literatura e a escola pode ser um lugar de troca intersubjetiva e de debates interpretativos.

Nesse contexto, é imprescindível que eles se expressem, no entanto, a escola não dá voz ao aluno para que este fale de suas experiências com o texto; ou, muitas vezes, ela nem promove esse encontro. Portanto, chegou o momento de tornar isso uma realidade escolar. Para tanto lançaremos mão de algumas atividades inspiradas nas sequências de Rildo Cosson e algumas estratégias de leitura de Isabel Solé, falamos inspiradas, porém, não seguidas à risca, visto que buscamos inspiração também em nosso cabedal de práticas pedagógicas acumuladas ao longo de 18 anos de experiência em sala de aula, o que Paulo Freire chamou de “O saber de pura experiência feito” pois, segundo Paulo Freire

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. No meu entender, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a

busca, a pesquisa. (FREIRE, 1996, p.29)

Enfim, imbuídos da autoridade que nos foi atribuída por nosso patrono, elaboramos essa sequência buscando, indagando, constatando, intervindo, e por fim, educando-nos mutuamente.



Motivação: Atividade que prepara o aluno para receber o texto a ser lido

Leitura subjetiva: O leitor idealizado nesse trabalho é o sujeito leitor, ativo e protagonista, aquele que constrói seu significado. Nesse sentido, contaremos com a ajuda do diário de leitura, visto que este promove uma relação pessoal com a obra lida, nele, o aluno exprimirá suas reações diante do texto, questionando suas emoções e sentimentos provocados pela leitura, proporcionando, por sua vez, um espaço de liberdade que promove a construção de sentido. “É pelo vínculo estabelecido entre o universo da obra e o universo do leitor que o ato de ler ganha sentido e se inscreve na vida do sujeito. (ROUXEL, 2012, p.10)

Interpretação intersubjetiva: Criar um contrato de confiança com os alunos, o que os especialistas em didática chamam de “contrato disciplinar”, segundo Rouxel,

vem a ser um clima de confiança e de escuta, e evitar diferenças estigmatizantes; além disso, durante a negociação coletiva de sentido, é importante não obrigar o aluno a renunciar a “sua leitura” do texto, mas (salvo contradição patente que requeira explicação e retorno ao texto), acolher essa leitura no âmbito de um conjunto plural de significações. (ROUXEL, 2015, p.287)

Assim, nessa pluralidade de sentidos produzidos, há um enriquecimento de interpretações que podem ser discutidas e avaliadas, as dificuldades partilhadas, os ganhos repartidos o que facilitará o processo de compreensão leitora. O(a) professor(a) não deverá agir como aquele que detém a interpretação “correta” do texto, nem avaliar dando conceito ou nota das interpretações, esse momento é de exercício de liberdade do sujeito leitor que estará expondo suas emoções, sua consciência estética sobre o texto.

Avaliação das interpretações (negociação de sentidos)

Nessa discussão, a exposição de diversas interpretações, das diferentes estratégias de leitura, dos problemas encontrados por alguns, das soluções encontradas por outros para esses problemas fazem com que esses diferentes discursos sobre uma mesma leitura circulem e seja socialmente avaliados, podendo-se estabelecer conflitos e negociações permanentes de diferentes sentidos produzidos, podendo-se gerar assim,

o desenvolvimento contínuo do processo de leitura com compreensão ativa de cada participante, incluindo do próprio professor.(MACHADO, 2005, p.70)

Partindo do pressuposto de que “a leitura literária analítica se nutre do plural das experiências e se elabora na intersubjetividade, sem exigir o abandono total das intuições singulares.” (ROUXEL, 2012, p. 10) poderemos, então, iniciar para a interpretação do texto, convergindo esse plural de interpretações a uma consensual análise interpretativa que levará em conta essas intuições singulares.

Para início de conversa

Antes de mais nada, o professor deverá explicar aos alunos o objetivo das leituras a serem realizadas, isto é, para que se está lendo e com qual finalidade. Enfim, O perfil de leitor que estamos tentando forjar é um leitor ativo que processa e atribui significado ao que lê. Segundo Solé, assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para ela, conscientes desses objetivos o aluno se sentirá motivado para realização dessa tarefa.

Importante frisar que as atividades desse Caderno Pedagógico foram pensadas com o objetivo principal de promover a construção do sujeito leitor, visto que no espaço escolar quase não há lugar para esse tipo de leitura literária. Assim como a literatura negro-brasileira veio romper a máscara do silêncio do povo negro, esse trabalho, do mesmo modo, almeja também contribuir para estilhaçar a máscara simbólica do silenciamento posta em nossos educandos quando o assunto é leitura literária.

Ademais foram concebidas atividades que privilegiam a discussão e a expressão do sujeito leitor, portanto, essa sequência se pautou na dinâmica do diálogo, uma vez que a quem sempre lhe foi negado o direito à fala, nada mais justo que lhe seja permitido se apropriar da palavra, usufruir do seu direito de ser, de existir. Após dadas as coordenadas, poderemos iniciar nossas atividades.

4.1 Primeira Aula - Sondagem

OBJETIVOS	RECURSOS	TEMPO
*Apresentar o conceito de Protagonismo negro na literatura, confrontando com os conhecimentos prévios dos alunos	*Projektor multimídia Pode-se substituir o projetor por cópias xerografadas	50 minutos
*Verificar conhecimentos prévios dos alunos sobre o conceito de protagonismo;		
* Conceituar protagonismo negro confrontando com os conhecimentos prévios dos alunos.		

4.1.1 Procedimentos

*Os alunos deverão estar em semicírculo, pois a tarefa a ser realizada requer um compartilhamento de ideias e o diálogo será a tônica da aula.

* Deverão ser exibidas algumas imagens previamente escolhidas para iniciar a discussão com a classe. As imagens são sugestões, o(a) colega professor(a) pode usar outras ao seu gosto.

* Após a exibição das imagens, o(a) professor(a) deve deixar os alunos à vontade para que possam tecer comentários a respeito delas. A partir disso, o(a) professor(a), de acordo com as manifestações da turma, deverá instigá-los a refletir sobre alguns questionamentos:

- 1- O que as imagens representam?
- 2- Há algo nas imagens que lhe chamou a atenção? O quê? Por quê?
- 3- Você gostou ou não das imagens? Por quê?
- 3- O que é protagonismo?
- 4- Na sua opinião, quais as características que tornam uma personagem protagonista?
- 5- Você se considera alguém protagonista? Por quê?
- 6- Nas narrativas que você teve a oportunidade de ler, como o autor representava as personagens protagonistas? Descreva-as física e psicologicamente. Nessas representações, que tipo de etnia predominava? O negro e o branco estavam representados de

maneira igualitária nessas narrativas? De que forma eram representados?

Professor(a), esses questionamentos devem levar o aluno a refletir sobre como o negro é representado/ou não na literatura brasileira. Logo após, o(a) colega deverá esclarecer o conceito de protagonismo negro na literatura.

Sugestões de imagens a serem exibidas:



Fonte: <https://revistamarieclaire.globo.com/Mulheres-do-Mundo/noticia/2020/05/fotografa-se-transforma-em-princesas-da-disney-para-inspirar-meninas-negras-symone-seven.html>



Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/94/3d/94/943d947ffc7c3660580247935558c165.jpg>

4.2. Segunda aula - Motivação

OBJETIVOS	RECURSOS	TEMPO
Demonstrar o protagonismo negro na história brasileira	Projektor multimídia Folhas de cartolina, TNT para feitura do mural de fotografias, cartolinas, cola, canetas coloridas, etc.	50 minutos

Continuando nossa conversa...

Esta aula será desenvolvida de maneira interdisciplinar, ou seja, ministrarão a aula o professor de História juntamente com o professor de Língua Portuguesa. Para auxiliá-lo nessa atividade, o(a) colega poderá fazer uso do referencial teórico a respeito da literatura negro-brasileira que será disponibilizado ao final da Sequência, e de outros que achar necessário.

4.2.1. Procedimentos

Etapa 1

Os alunos deverão ser questionados se conhecem alguma personagem negra relevante da história brasileira. Após ouvi-los, o(a) professor(a) de História fará uma explanação sobre o protagonismo negro ao longo da história do Brasil, para isso comentará a Revolta dos Malês, ocorrida na Bahia, a Revolta da Chibata, ocorrida no Rio de Janeiro e o Quilombo dos Palmares situado em Alagoas dentre outros que achar necessários. O professor deverá dar ênfase aos líderes negros desses movimentos, ou seja, enfatizará o protagonismo desses cidadãos, esses relatos serão feitos com o olhar não do dominador, mas uma análise mais condizente com a realidade dos negros. E deverá enfatizar a questão do apagamento desses representantes negros na história do Brasil. Daí o cuidado na escolha do(a) professor(a) de História que deverá estar afinado com a temática.

Etapa 2

O(a) professor(a) de Língua Portuguesa apresentará a escritora Conceição Evaristo ao mesmo tempo em que explicitará as diretrizes da literatura negro-brasileira. Ao final da aula, a professora distribuirá aos alunos os materiais listados acima para que estes possam montar uma galeria de personalidades negras que fazem parte da nossa história, porém, não tiveram a divulgação devida. Os alunos deverão reservar um espaço especial

para os escritores brasileiros: Lima Barreto, Machado de Assis, Maria Firmina dos Reis, Maria Carolina de Jesus, Luiz Gama, Cruz e Sousa e Conceição Evaristo.

Se a escola mantiver perfil em rede social, como atividade complementar, os alunos poderão criar murais desses autores e postarem em redes sociais (Instagram, Facebook, etc.) e promoverem lives em que se abram debates para divulgarem essas personalidades

4.3. Terceira aula

OBJETIVOS	RECURSOS	TEMPO
*Mostrar como se faz um diário de leitura *Produzir um diário de leitura sobre o conto Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos	Pincel para quadrobranco Cópias do conto	50 minutos

4.3.1. Continuando nossa partilha

Explicar ao aluno o objetivo da atividade que será realizada. No nosso caso, explicar que o diário de leitura é uma conversa com o autor e uma reflexão crítica sobre o que é lido. Também o(a) professor(a) deverá deixar claro que não será uma atividade para mostrar erros e acertos, nem ficarem preocupados com a produção final, com a coerência das respostas, se estará de acordo ou não com o crivo do professor. É o momento de deixar o leitor livre.



Para saber mais sobre diário de leitura visitar nosso referencial teórico ao final da Sequência.

4.3.2 Procedimentos

Etapa 1

Explicar ao aluno o objetivo da atividade que será realizada. O professor deverá demonstrar como se faz um diário de leitura. Para tanto, montar um roteiro de sugestão de procedimentos para realizar a tarefa segundo Rouxel:

- Quais são suas primeiras impressões, reações, emoções, talvez dificuldades durante a leitura?
- Algumas linhas dizem mais que outras? Se sim, quais delas e por quê?
- Uma ou mais imagens lhe vêm ao espírito enquanto você lê esse texto? Se sim, quais delas?
- Alguma passagem lhe faz recordar algum outro texto, outra obra de arte, ou fragmento de obra de arte (filme, música, pintura, fotografia...)?
- O texto provoca em você uma lembrança pessoal? Nesse caso, o(a) professor(a) poderá pedir para o aluno precisar e explicar qual e por quê? Logicamente sem pressão, deixar o aluno livre para se expressar.
- Se você precisasse resumir o texto em uma única palavra, qual escolheria e por quê?



O professor compartilhará com a turma o seu diário de leitura do texto em estudo. Neste momento, é de suma importância o professor demonstrar como ocorre esse processo, de forma didática, deverá ir relatando, descrevendo, ou seja, o aluno precisa entender como ocorre isso na prática.

Etapa 2- Leitura subjetiva: produção do diário de leitura.

A partir de agora os alunos ficarão em silêncio e realizarão a leitura silenciosa, um ambiente propício para leitura deve ser criado pelo professor(a) para favorecer a atividade, levá-los à sala de leitura ou a uma biblioteca caso a escola possua. O roteiro que sugerimos servirá de guia para a produção dos diários. Os minutos restantes deverão ser usados exclusivamente para essa tarefa. Os alunos poderão continuar a atividade em casa, caso não a conclua, como atividade extraclasse.

Como sugestão: O(a) professor(a) poderá pedir aos alunos que adquiram cadernos avulsos para registrarem suas experiências de leitura literária e os decorem da maneira que lhes aprouver, desenhos, fotografias, arte de qualquer tipo. Podem manter uma relação da linguagem verbal com a visual de acordo com a sua experiência. O ideal é que eles produzam a capa de seus diários dessa forma poderão criar vínculos afetivos com os textos lidos. Cada leitura feita poderá ser representada por um desenho.

4.4. Quarta aula

OBJETIVOS	RECURSOS	TEMPO
*Relatar a experiência de leitura com base nos diários produzidos	cópias xerografadas do texto, pincel para quadro branco	50 minutos
* Interpretar o conto Zaita você esquecer de guardar os brinquedos		
*Identificar o protagonismo negro no conto		

4.4.1. Procedimentos

Etapa 1- Relato da experiência leitora -Interpretação intersubjetiva

Os alunos deverão ser estimulados a falarem a respeito do que puseram em seus diários. Agora é o momento de relembrar o contrato disciplinar, criar o ambiente de acolhimento e segurança para que o aluno se sinta à vontade. O professor deverá organizar da melhor maneira possível, deve-se evitar que as discussões em relação ao texto fiquem em segundo plano, mantendo uma relação de aproximação com as diferentes interpretações.

Etapa 2- Avaliação interpretativa- negociação de sentido

A análise do conto

O(a) professor(a) realizará a leitura do texto em voz alta. O objetivo é enfocar os elementos estruturais no conto. É importante relembrar aos alunos que o texto é de uma autora negro-brasileira, portanto, o(a) professor(a) deverá relembrar as diretrizes desse viés literário para contextualizar a obra. Porém, não se pode tolher as subjetividades interpretativas mesmo que fujam desse contexto. O(a) professor(a) deverá saber conduzir de acordo com o objetivo pretendido.

Inicialmente deverá ser questionado aos alunos sobre o espaço onde se passa a história. Como eles vivenciaram o espaço do conto. Explorar o aspecto subjetivo de cada um, ou seja, que impressões, sensações, lembranças que são ativadas quando eles falam em favela onde a história do conto se passa. O espaço dessa narrativa é muito importante para o enredo do conto. Portanto, espera-se que o aluno tenha compreendido que a favela é esse espaço, visto que

está expresso de maneira clara no texto. “[...]na favela, os tiroteios aconteciam com frequência” (EVARISTO, 2018, p.80). Eles devem identificar essas marcas linguísticas. O professor pode dar sua colaboração demonstrando que grande parte da população que mora em favela é negra ou parda, chamando atenção para uma mazela social que acomete o negro.

Quanto aos personagens, elemento de fundamental importância na análise, é crucial uma atenção maior nesse momento.

Quem são esses personagens? Zaíta, Naíta, Benícia, o primeiro irmão e o segundo irmão. Neste momento, o(a) professor(a) deverá estimular os alunos a expressarem como foi a experiência pessoal de leitura em relação a esses personagens, tendo como referência nosso ideal de leitor, ou seja, um leitor implicado, um sujeito leitor. Daí a importância de explorar o que sentiram, que sentimentos brotaram, como os descreveriam psicologicamente, já que a materialidade do texto nos dá indícios dessas características, o narrador não nos forneceu pistas linguísticas de características físicas, apenas inferências que podemos fazer a partir de sua condição social. Depois de ouvi-los, o(a) professor(a) deverá fazer sua colocação com relação à interpretação pelo viés da literatura negro-brasileira, ou seja, atentar para visibilidade promovida pela autora em **protagonizar** vivências de uma família moradora de uma favela e suas mazelas sociais. Centrar a análise nesse protagonismo dos personagens mediante a humanidade, a complexidade e sua valorização. Esses aspectos são de fundamental importância nesta etapa, visto ser esse o um traço diferencial das narrativas chamadas canônicas em relação à negro-brasileira.

***Obs.:** Para auxiliá-lo nesses aspectos interpretativos pelo viés negro-brasileiro, o professor poderá consultar nossas referências bibliográficas como também a interpretação do conto realizada pela autora desse trabalho disponibilizada neste Caderno. No entanto, é necessário frisar que é uma possibilidade de leitura, e que se faz necessário que o(a) professor(a) regente da classe também elabore a sua própria interpretação. A tônica das atividades desse caderno é considerar a interpretação intersubjetiva. Nas palavras de Rouxel A abertura do consenso ao plural das interpretações deverá atenuar a **violência simbólica** manifestada até aqui e autorizar a afirmação do sujeito leitor no sujeito escolar. (ROUXEL, 2012, p. 10). A escola sempre desconsiderou a contribuição do universo do aluno frente ao universo literário, portanto, nessa concepção de leitor protagonista o sujeito leitor se manifesta.

Quanto ao elemento narrador, que se apresenta em 3ª pessoa, ficará a cargo do professor demonstrar a escolha desse foco narrativo e, até que ponto, contribui para o viés literário que aqui se encontra em discussão, ou seja, o uso do discurso indireto livre com o objetivo de dar maior complexidade

Descomplicando:

Violência simbólica é um tipo de violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer. (SANTOS, 2015, s/p Apud BOURDIER, 1996, p.16)

aos personagens.

O elemento tempo linear influencia na narrativa no sentido de apresentar de forma mimética o enredo, como uma narrativa do cotidiano das favelas brasileiras, ou seja, a morte de crianças nas comunidades brasileiras. Nesse momento, mais uma vez instigará o aluno a falar de suas experiências, emoções, sentimentos, com esse tipo de relato.

Para refletir:

É comum moradores de favela serem protagonistas dentro de narrativas?

Existe alguma semelhança entre o bairro onde você mora e a comunidade em que se passa a história do conto? Se sim, comente.

Descreva como era o nível econômico da família de Zaita. Justifique sua resposta com elementos textuais presentes no conto.

Que possível leitura poderemos fazer sobre a razão de a autora não nomear os personagens masculinos?

Você já teve conhecimento na vida real de casos como o narrado no conto? Explique.

Que possível leitura interpretativa poderemos fazer da frase dita por Naíta ao ver sua irmã morta: “Zaita, você esqueceu de guardar os brinquedos.”

Ao final da aula, os alunos deverão escrever em seus diários sua experiência estética com a leitura do conto.

O(a) professor(a) poderá averiguar de que forma e até que ponto a leitura subjetiva contribuiu para a interpretação textual.

4.5. Quinta aula

OBJETIVOS	RECURSOS	TEMPO
*Leitura do conto: Lumbiá	Cópias xerografadas do conto e pincel para quadro branco	50 minutos
* Produzir diário de leitura		
*Interpretar o conto		
*Identificar o protagonismo negro		

4.5.1 Procedimentos:

Etapa 1- Leitura e produção dos diários

A partir de agora os alunos ficarão em silêncio e realizarão a leitura silenciosa, um ambiente propício para leitura deve ser criado pelo professor para favorecer a atividade, leva-los à sala de leitura ou a uma biblioteca caso a escola possua. O roteiro que sugerimos servirá de guia para a produção dos diários.

Etapa 2- Interpretação intersubjetiva – Espaço de discussão das experiências de leitura

Os alunos deverão ser estimulados a falarem a respeito do que puseram em seus diários. Agora é o momento de relembrar o contrato disciplinar, criar o ambiente de acolhimento e segurança para que o aluno se sinta à vontade. O professor deverá organizar da melhor maneira possível, deve-se evitar que as discussões em relação ao texto fiquem em segundo plano, mantendo uma relação de aproximação com as diferentes interpretações.

Análise da personagem protagonista

Os alunos deverão reconhecer o espaço e o tempo da narrativa. Como isso os afeta e de que forma

Por que Lumbiá se identificava com o menino Jesus?

Será pedido aos alunos que façam uma descrição minuciosa física e psicológica da personagem Lumbiá. Logo após, eles deverão fazer uma análise comparativa com a personagem Zaíta, mostrando quais os pontos comuns que eles apresentam, por que

são protagonistas? Lembrando que a análise linguística não deverá ser descartada, porém será enriquecida com a experiência estética.

O(a) professor(a) deverá orientá-los no sentido de identificarem no conto marcas da literatura negro-brasileira

Etapa 3- Avaliação das interpretações – negociação de sentido

***Obs.:** Para auxiliá-lo nesses aspectos interpretativos pelo viés negro-brasileiro, o professor poderá consultar nossas referências bibliográficas como também a interpretação do conto realizada pela autora desse trabalho disponibilizada neste Caderno. No entanto, é necessário frisar que é uma possibilidade de leitura, e que se faz necessário que o(a) professor(a) regente da classe também elabore a sua própria interpretação. A tônica das atividades desse caderno é considerar a interpretação intersubjetiva. Nas palavras de Rouxel “A abertura do consenso ao plural das interpretações deverá atenuar a violência simbólica manifestada até aqui e autorizar a afirmação do sujeito leitor no sujeito escolar.” (ROUXEL, 2012, p. 10). A escola sempre desconsiderou a contribuição do universo do aluno frente ao universo literário, portanto, nessa concepção de leitor protagonista o sujeito leitor se manifesta.

4.6 Sexta aula

OBJETIVOS	RECURSOS	TEMPO
*Leitura do conto: Ayoluwa, alegria do nosso povo	cópias do conto, pincel para quadro branco	50 minutos
*Produção dos diários de leitura		
*Discussão dos diários		
*Interpretar o conto		
*Identificar o protagonismo negro no conto		

4.6.1 Procedimentos

Etapa 1: Leitura e produção dos diários

A partir de agora os alunos ficarão em silêncio e realizarão a leitura individualmente e silenciosa, um ambiente propício para leitura deve ser criado pelo professor para favorecer a atividade, levá-los à sala de leitura ou a uma biblioteca caso a escola possua. O roteiro que sugerimos servirá de guia para a produção dos diários. Os trinta minutos deverão ser usados exclusivamente para essa tarefa.

Etapa 2: Espaço de discussão das experiências de leitura

Os alunos deverão ser estimulados a falarem a respeito do que puseram em seus diários. Agora é o momento de relembrar o contrato disciplinar, criar o ambiente de acolhimento e segurança para que o aluno se sinta à vontade. O professor deverá organizar da melhor maneira possível, deve-se evitar que as discussões em relação ao texto fiquem em segundo plano, mantendo uma relação de aproximação com as diferentes interpretações.

Interpretação do conto

Neste momento, o(a) professor(a) deverá explicar aos alunos o que é uma alegoria. Para a partir daí iniciar o processo interpretativo. Lembrando que essa interpretação é uma discussão compartilhada, dentro da concepção de leitor ativo e protagonista de sua leitura em que a não compreensão do texto também é uma possibilidade e deve ser trazida para discussão enfatizando que na leitura estão imbricados o universo do leitor como o do contexto de produção do texto.

Como o conto é uma alegoria sobre uma comunidade de afrodescendentes. O(a) professor(a) abordará alguns aspectos da cultura negra para os alunos como é a organização comunitária, a figura da mulher nessas organizações sociais, e comentar a importância dos nomes dos componentes do grupo e a relação deles com a natureza, enfim elementos da africanidade serão levantados para que os alunos conheçam e a partir desse conhecimento respeitem e valorizem o negro e percebam como tais elementos foram estrategicamente organizados no texto em análise. Enfatizar a importância da ancestralidade e o matriarcalíssimo para a comunidade afrodescendente.

Depois desses esclarecimentos, o(a) professor(a) deverá solicitar aos alunos que voltem ao texto e demonstrem como esses elementos estão dispostos lá. Sempre lembrando que os aspectos alegóricos devem ser levados em conta. Deverá pedir que eles expressem suas experiências com o conto, suas dificuldades, suas impressões estéticas, eles deverão relacionar o que puseram nos seus diários.

O(a) professor(a) deverá solicitar aos alunos que a partir da leitura do conto os alunos expressem por que esse conto pode ser classificado como negro-brasileiro. Eles agora já deverão estar com esse conceito consolidado.

Como sugestão, o(a) professor(a) poderá levar a classe para visitar uma comunidade remanescente quilombola, haja vista que em Sergipe existem algumas. A visita terá como objetivo levar os alunos a conhecerem a organização social dessas comunidades, poderão ouvir relatos de moradores como vivem, seus costumes e suas histórias de resistência ao período escravocrata. O professor fará um paralelo com o texto Ayoluwa. Os alunos deverão documentar todas as etapas da visita, farão um relatório e montarão uma exposição com o material pesquisado. Um exemplo é a comunidade Mocambo, primeira comunidade quilombola sergipana reconhecida pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) no ano 2000, localizada na cidade de Porto da Folha, em Sergipe

4.7. Sétima aula- Verificação de aprendizagem e relato de experiência

OBJETIVOS	RECURSOS	TEMPO
* Averiguar até que ponto o aluno reconhece o protagonismo negro no aspecto negro-brasileiro	Pincel para quadro branco	50 minutos
* Ouvir o aluno sobre sua experiência de sujeito leitor, como protagonista de sua leitura		

4.7.1. Procedimentos

Etapas 1

Organizar os alunos em círculo para facilitar a conversa

Os alunos deverão discutir os seguintes pontos:

Por que é importante ter na literatura personagens que representem o negro?

O que nos diz essa falta de representatividade do negro na literatura?

Personagens como Zaíta e Lumbiá representam boa parte da população brasileira ou apenas um contingente pequeno? Explique.

Você se sentiu representado nos contos? Em que aspectos? Justifique.

A leitura dos contos fez você pensar de maneira diferente com relação ao modo como sobrevivem os afrodescendentes no Brasil? Explique.

Você gostou da maneira como a autora construiu cada personagem? Justifique.

O que é protagonismo negro?

Expresse sua opinião sobre a forma como foi conduzida a leitura dos contos.

Você gostou de produzir o diário das leituras? Você acha que contribuiu para sua formação em leitura literária. Explique.

Você gostou dos contos? Por quê

Etapas 2

Os alunos deverão registrar em seu diário sua experiência de leitura ao realizar todas essas atividades com os contos lidos. Falar do que gostou ou não desse processo formativo de leitura literária.

O(a) professor(a) poderá pedir aos alunos, se assim eles não se opuserem, para que reelaborem seus diários organizando mais formalmente para que sejam divulgados na biblioteca da escola, por exemplo.

Enfim, chegamos ao fim da nossa sequência didática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar em uso de máscara atualmente é sinônimo de vida, saúde, empatia e respeito ao próximo. Mas nem sempre foi assim. Esse trabalho veio falar também de máscaras, entretanto, não dessas que promovem a vida, mas daquelas que calaram a voz do negro escravizado cujos reflexos se traduzem numa literatura que estigmatizou, invisibilizou e apagou qualquer manifestação de subjetividade do povo negro em seus escritos. Ademais falamos de uma outra máscara, a do silenciamento imposta agora aos alunos, quando o assunto é leitura literária na escola. Silenciamento que se dá quando não é levada em consideração sua subjetividade com relação ao texto, retirando-lhes o direito de fala sobre o texto, não os ouvindo. O intuito do nosso trabalho foi estilhaçar essas máscaras do silenciamento, a do negro, quando nos detivemos na literatura negro-brasileira e, a do aluno, quando o fizemos se apropriar do texto e se expressar como sujeito ativo e protagonista da sua leitura. Nesse sentido, acreditamos que lançamos as sementes para construção de um aluno leitor crítico e mais humano em suas relações sociais. As sementes foram lançadas, porém sabemos que a semeadura do professor é morosa, plantamos carvalhos, como já nos disseram. Enfim, caro colega, concluímos aqui nosso Caderno Pedagógico, esperamos que possa ajudá-lo de alguma forma nessa empreitada árdua, porém instigante, que é construir sujeitos leitores e mais humanos em suas práticas sociais.

Compartilhado com sucesso!

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. Silvio. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen livros, 2019.
- BRAIT, Beth. *A personagem*. São Paulo: Ática, 1985.
- BRASIL, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7668.htm
- BRASI, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm
- BRASIL, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 jun.2020.
- CÂNDIDO, Antônio. *O direito à literatura*. Vários escritos. Rio de Janeiro. Ouro azul, 2004
- COMPAGNON, Antônio. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paz Barreto Mourão. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2001.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- DALCASTAGNÈ, R. *A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004*. Estudos de literatura brasileira contemporânea, n.26. Brasília, julho-dezembro de 2005, p. 13-71.
- _____. Entre silêncios e estereótipos: Relações raciais na literatura brasileira contemporânea. Estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 31, Brasília, jan. p. 78-110.
- DOSTOIEVSKY, Fiódor. *A árvore de Natal de Cristo*. In CAVALEIRO, Edgard (org.) Maravilhas do conto russo. São Paulo: Cultrix, 1957, p. 89-92.
- DUARTE, Eduardo de Assis. *Machado de Assis afrodescendente: antologia e crítica*. 3ª ed. Rio de Janeiro, 2020.
- EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018: Disponível em <<https://oladonegroo.files.wordpress.com/2019/01/concei%C3%A7ao-evaristo-olhos-dagua.pdf>> Acesso em: 19 jun. 2020.
- _____. *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*. In: SCRIPTA, Belo Horizonte, v.13, n25, p.17-31, 2º sem.2009.
- _____. *Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira*. Universidade Federal Fluminense – UFF, (s/d).
- _____. Nossa fala estilhaçada, a máscara do silêncio. Disponível em < <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d/> > Acesso em: 14 fev.2021.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1982. Disponível em: <<http://www.lelivros.love/book/download-a-importancia-do-ato-de-ler-paulo-freire-em-epub-mobi-e-pdf/>> Acesso em: 12 jun.2020.
- _____. *Pedagogia da autonomia*; 1996 Disponível em: <[http://www. https://pt.slideshare.net/EdsonSilva167/paulo-freire-paulo-freire-pedagogia-da-autonomia-48636708](http://www.slideshare.net/EdsonSilva167/paulo-freire-paulo-freire-pedagogia-da-autonomia-48636708)>Acesso em: 12, jun. 2020
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Acesso Domiciliar à Internet*

e Ensino Remoto Durante a Pandemia. São Paulo, 2020.

www.seduc.se.gov.br Acesso em 12 de jun. 2020. SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo de Sergipe*, Aracaju, SE .2018.

Kilomba, Grada. *The mask*. trad. Jéssica Oliveira de Jesus. In *Cadernos de Literatura em Tradução*, n16, p. 171-180.

KOCH & ELIAS, V M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006

MACHADO, Ana. *Diários de leitura: a construção de diferentes diálogos na sala de aula*. São Paulo: Linha d'água. 2005, p. 61-68.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual Antirracista*. São Paulo: Companhia da Letras, 2019.

_____. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROUXEL, A. O ensino da literatura: experiência estática e formação do. In: Alves, J.H.P. (org.). *Memórias da Borborema 4- Discutindo a literatura e seu ensino*. Campina Grande: Abralic, 2014.

_____. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? *Cadernos de pesquisa, FCC*, V.42, n.145, p. 272-283, jan /abril. 2012.

_____. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. IN: Dalvi, M.A., REZENDE, N. L. JOVER- FALEIROS, R. (orgs). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. LAGLADE, G., REZENDE, N.L. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda editorial, 2013.

SANTOS.J.V. A violência simbólica: O estado e as práticas sociais. <https://journals.openedition.org/rccs/6169>

SILVA, Luiz Cuti. *Literatura Negro-Brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Penso, 2014.



RESOLUÇÃO Nº 003/2020 – CONSELHO GESTOR, de 02 de junho de 2020.

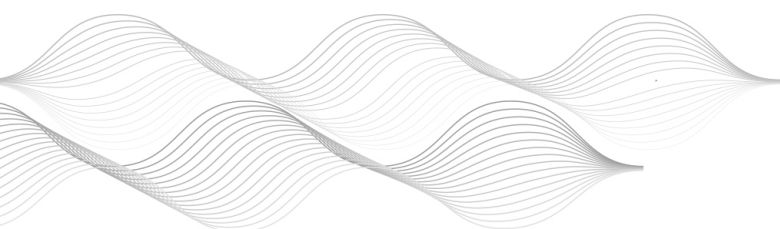
Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sexta turma do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

A COORDENAÇÃO NACIONAL DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) faz saber que, usando das atribuições que lhe confere,

CONSIDERANDO o enfrentamento da pandemia do Covid 19, no âmbito da esfera acadêmica e, particularmente, na pós-graduação;

CONSIDERANDO o contexto de crise sanitária que impacta a realização das atividades presenciais de intervenção que visam à elaboração do trabalho de conclusão da sexta turma do ProfLetras;

RESOLVE aprovar as seguintes normas:





Art. 1o. Os trabalhos de conclusão da **sexta turma** poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.

Art. 2o. O trabalho de conclusão deverá, necessariamente, apresentar **um produto** (proposta de sequência didática, criação de material didático, desenvolvimento de software etc.) a ser sistematizado a partir, por exemplo, da análise de livros e materiais didáticos, da reflexão advinda de trabalhos de conclusão no âmbito do ProfLetras e da intervenção na modalidade remota.

Art.3o. Os produtos a serem sistematizados devem seguir os diferentes formatos previstos tanto no âmbito do programa quanto aqueles apresentados nos documentos de área.

Art. 4º: Esta Resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação.

02 de junho de 2020.

Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves
PRESIDENTE DO CONSELHO GESTOR

