



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

INIMAR SANTOS JUNIOR

Conceição Evaristo: a leitura de contos no processo de formação do leitor literário

GOIÂNIA
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Inimar Santos Junior

3. Título do trabalho

Conceição Evaristo: a leitura de contos no processo de formação do leitor literário

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Vivianne Fleury De Faria, Professor do Magistério Superior**, em 16/02/2024, às 11:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Inimar Santos Junior, Discente**, em 20/02/2024, às 19:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4383833** e o código CRC **30CC4D76**.

INIMAR SANTOS JUNIOR

Conceição Evaristo: a leitura de contos no processo de formação do leitor literário

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes

Orientador(a): Professora Doutora Vivianne Fleury de Faria

GOIÂNIA
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Santos Junior, Inimar

Conceição Evaristo: a leitura de contos no processo de formação do leitor literário [manuscrito] / Inimar Santos Junior. - 2024.
154 f.: il.

Orientador: Prof. Vivianne Fleury de Faria.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2024.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui fotografias, gráfico, tabelas.

1. Ensino. 2. Formação de leitor literário. 3. Cultura afro-brasileira.
4. Lei 10639/03. I. Faria, Vivianne Fleury de, orient. II. Título.

CDU 159.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos dezenove dias do mês de janeiro do ano 2024, às 14:30 horas, via teleconferência, foi realizada a Defesa da Dissertação intitulada **Conceição Evaristo: a leitura de contos no processo de formação do leitor literário**, e do Produto Educacional intitulado **Minhas escrevivências**, pelo discente **Inimar Santos Junior**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Vivianne Fleury de Faria (PPGEEB/CEPAE/UFG) – presidente,

Profa. Dra. Ilma Socorro Gonçalves Vieira (PPGEEB/CEPAE/UFG) – membro interno.

Prof. Dr. Rogério Max Canedo Silva (FL/UFG) – membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Vivianne Fleury De Faria, Professor do Magistério Superior**, em 26/01/2024, às 14:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ilma Socorro Goncalves Vieira, Professor do Magistério Superior**, em 29/01/2024, às 15:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rogério Max Canedo Silva, Professor do Magistério Superior**, em 16/02/2024, às 14:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4326039** e o código CRC **25EDB55F**.

Dedicatória

Às minhas filhas, Ana Beatriz e Ana Cecília, com todo meu amor.

Agradecimentos

Agradecer é se alegrar sem limites. Agradeço a Deus pela vida e por permitir que eu percorresse uma bela estrada de novos conhecimentos. Ser grato é também relembrar das ternas amizades que estiveram ao nosso lado no percurso desafiador que o mestrado apresenta. De modo especial, agradeço à orientação e amizade expressa por minha professora orientadora, Dra. Vivianne Fleury de Faria. Seus conhecimentos, sua paciência e incentivos foram fundamentais nessa minha jornada. Com carinho especial também expresseo gratidão aos professores da banca de avaliação deste trabalho, prof. Dra. Ilma Socorro Gonçalves Vieira, prof. Dr. Rogério Max Canedo e prof. Dra. Célia Sebastiana da Silva.

Agradeço à minha família pelo apoio, compreensão e motivação oferecidos. Obrigado às minhas irmãs Fátima Maria e Selma Fátima que tanto me incentivaram e me auxiliaram. Também agradeço à Flávia Kênia pelo apoio e por dividir os cuidados com nossas filhas, Ana Beatriz e Ana Cecília.

Gratidão também às/aos demais professoras/es do PPGEEB pelas ricas vivências nas disciplinas cursadas ao longo do mestrado. Todos muito dedicados e exemplares em sua atuação. Obrigado por tantas tardes de conhecimentos compartilhados nos cursos das disciplinas e suas muitas sugestões.

Agradeço a todas/os as mestrandas/os da 9ª Turma do PPGEEB. Com alguns desses, tive a oportunidade de realizar trabalhos e aprender de suas experiências e leituras. Por isso, cabe mencionar os nomes de Adriane Oliveira, Élide Ferreira, Enilson Macedo, Gabrielle Bertoli, Laura Graziella, Patrícia Valverde e Wanderley José. À Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e à direção da Escola Residencial Itaipu, na pessoa da professora Márcia Célia Moreira. Agradeço às minhas amigas e amigos, professoras e professores da rede municipal e estadual de educação por todo apoio e incentivo.

JUNIOR, Inimar Santos. **Conceição Evaristo**: A leitura de contos no processo de formação do leitor literário. 2024. 154f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

Resumo

O presente trabalho apresenta uma proposta de formação de leitor literário na educação básica a partir da leitura de contos da obra *Olhos D'água*, de Conceição Evaristo. Racismo, pobreza, exclusão social, violência contra a mulher e a criança são alguns dos temas abordados na coletânea de contos, reunida para compor uma sequência didática a ser efetivada em uma turma da primeira série do Ensino Médio de uma escola pública estadual, situada em Aparecida de Goiânia-Go. A hipótese que nos orienta é a de que, ao eleger um trabalho de Conceição Evaristo, mulher negra, intelectual e autora reconhecida pelo valor estético literário de suas obras, seja possível colaborar com o processo de formação de um leitor literário autônomo, proficiente, crítico, reflexivo; conseqüentemente um cidadão mais solidário, sensível aos problemas sociais de nosso país. Ao mesmo tempo, a formação do leitor literário permite democratizar um bem cultural que não pode ser negado, em especial à criança e ao adolescente. Definimos esse trabalho como uma pesquisa-ação (GIL, 2019). O aporte teórico apresenta estudiosos como Candido (1993, 1995), Cortázar (2006), Cuti (2010), Colomer (2007), Todorov (2010) e outros. A análise de dados pressupõe um caráter interpretativo com base nos autores estudados, produções dos discentes que contemplam a sequência didática aplicada, fotos e anotações em diário do professor. A pesquisa-ação culminou, em 2024, no produto educacional em forma de e-book intitulado *Minhas escrituras: arte e escrita de estudantes da primeira série do ensino médio*. Seu conteúdo foi desenvolvido durante o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG a partir dos registros feitos no diário de bordo e produções dos alunos, incluindo textos e pinturas. Trata-se de um trabalho que vem ao encontro da Lei 10639/03 que tornou obrigatório 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.

Palavras-Chave: Ensino. Formação de leitor literário. Cultura afro-brasileira. Lei 10639/03.

JUNIOR, Inimar Santos. **Conceição Evaristo**: The reading of stories in the process of forming the literary reader. 2024. 154p. Dissertation (Master's in Teaching in Basic Education) – Graduate Program in Teaching in Basic Education, Center for Teaching and Applied Research in Education, Federal University of Goiás, Goiânia, GO

Abstract

This work presents a proposal for the development of literary readers in basic education through the reading of stories from the collection "Olhos D'água" by Conceição Evaristo. Racism, poverty, social exclusion, violence against women and children are some of the themes addressed in the collection of stories, assembled to create a didactic sequence to be implemented in a first-year class of high school at a public state school in Aparecida de Goiânia-Go. The guiding hypothesis is that by selecting a work by Conceição Evaristo, a black woman, intellectual, and author recognized for the literary aesthetic value of her works, it is possible to contribute to the formation of an autonomous, proficient, critical, and reflective literary reader; consequently, a citizen more sympathetic to the social problems of our country. At the same time, the formation of the literary reader allows the democratization of a cultural asset that cannot be denied, especially to children and adolescents. We define this work as action research (GIL, 2019). The theoretical framework includes scholars such as Candido (1993, 1995), Cortázar (2006), Cuti (2010), Colomer (2007), Todorov (2010), and others. The data analysis assumes an interpretative character based on the studied authors, student productions that encompass the applied didactic sequence, photos, and teacher's diary notes. The action research culminated, in 2024, in an educational product in the form of an e-book entitled My writings: art and writing of first year high school students. Its content was developed during the Professional Master's in Teaching in Basic Education of the Stricto Sensu Postgraduate Program at CEPAE/UFG based on the records made in the logbook and student productions, including texts and paintings. It is a work that aligns with Law 10639/03, which made the study of African history and Africans, the struggle of blacks in Brazil, Brazilian black culture, and the role of blacks in the formation of national society.

Keywords: Teaching. Formation of literary reader. Afro-Brazilian culture. Law 10639/03.

Sumário

Introdução	08
1 Movimento negro e a república	13
1.1 Movimento negro e a literatura	19
1.2 Validando a importância da leitura no processo de formação de leitores	23
1.3 Literatura, política e direitos humanos	27
1.4 O espaço escolar e a formação do leitor literário na educação básica	34
1.5 Literatura negra e resistência	40
2 A arqueologia do conto	45
2.1 O conto e suas origens	45
2.2 Allan Poe, Julio Cortázar, Ricardo Piglia: o conto e seus múltiplos aspectos	46
2.3 O conto como provocação ao jovem leitor	51
2.4 Conceição Evaristo e a literatura afro-brasileira	53
3 Análise de dados: contextualizando a pesquisa	61
3.1 Abrindo as portas da escola campo	64
3.2 Participantes da pesquisa em foco	70
3.3 Leitura de contos e a sequência didática	77
3.4 Questionário final em análise	91
Considerações finais	99
Produto educacional	102
Referências	105
Apêndice 1: Produto educacional.....	110

Introdução

Repensar os currículos e as práticas pedagógicas na escola pública brasileira tornou-se fundamental nos anos recentes, em especial a partir da proposta da Base Nacional Comum Curricular. No recente advento de suas diretrizes, queremos aproveitar e orientar esforços que assegurem ainda mais a transformação do espaço escolar, colaborando para a implementação de leis e princípios que resguardam a solidez da instituição escolar como promotora da democracia, da inclusão social, do combate ao preconceito e o racismo.

Completados 20 anos de aprovação da Lei 10.639/03 cuja norma estipula a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, com o objetivo de resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política convém não medir esforços para que aconteça sua plena implementação através de ações que promovam uma educação antirracista e não eurocêntrica, como iniciativas para uma consciência crítica e cidadã que valorize a cultura negra brasileira, seus saberes e suas intelectualidades. Nas palavras de Freire (1996, p. 7) “de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças”. Desse modo, é mister que todo professor se empenhe em prol da implementação da Lei 10639/03.

Nesse sentido, uma das justificativas que subsidiam esse trabalho é a percepção de uma importante lacuna em uma das frentes de ensino que costumam ser fonte de preocupação não somente no interior da escola, mas também fora de suas fronteiras: a formação do leitor literário. Segundo Candido (1995) a literatura pode exercer uma função transformadora na formação cidadão, o que torna a literatura como um direito humano incompressível. Assim, a literatura pode colaborar positivamente em valorizar a diversidade e as diferenças no contexto escolar, auxiliando esforços de superação do racismo, ideias preconceituosas e discriminatórias. Gomes (2017) salienta que atualmente há reconhecimento de que negros e negras são sujeitos políticos e aptos a debater sobre racismo e vários outros assuntos. Também que se inaugura uma nova visibilidade da questão racial e da identidade negra, de forma afirmativa, na literatura, nas artes, no campo do conhecimento.

Em outras palavras, ao promover a formação do leitor literário, é fundamental reconhecer a contribuição de autoria negra para o nosso cânone, destacando o valor de sua linguagem estética, seus temas e suas perspectivas. A literatura afro-brasileira é um caminho para alcançar um debate crítico e respeitável sobre nossa pluralidade cultural e valorização da cultura brasileira de matriz africana. Assim, ao apresentar a literatura afro-brasileira como aspecto imprescindível para a formação do sujeito leitor não somente agimos em prol da

implementação da lei 10639/03, mas reconhecemos a necessidade de formar um leitor literário que é também crítico, solidário e antirracista. Conferir visibilidade à cultura africana e afro-brasileira no contexto atual significa também, em parte, desconstruir estereótipos e preconceitos, apresentar novos saberes e experiências protagonizados por homens e mulheres negras ressignificando, assim, o imaginário dos discentes em relação às nossas origens, o povo africano e a negritude.

Em conformidade com Moreira e Calfe (2008), acreditamos que as escolas e as salas de aula são ambientes sociais complexos, por isso, não isentos de conflitos e preconceitos em que interagem grupos de pessoas marcadas por suas histórias pessoais, identidades, personalidades, crenças, valores, interesses e experiências que dialogam com o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a maioria das ações desses sujeitos é determinada pelo passado, gênero, idade e etnia que têm um papel a desempenhar na maneira como o professor dinamiza o seu trabalho na escola.

Por decorrência, esse trabalho se configura como um esforço, um posicionamento de resistência e ação afirmativa no sentido de propor um espaço para a inserção da literatura afro-brasileira no processo de formação do leitor literário. Definimos esse trabalho como uma pesquisa ação com base em Gil (2019) que explica o aspecto cooperativo e participativo que há entre pesquisador e participantes dessa modalidade de pesquisa. Trata-se de uma pesquisa de base empírica realizada em estreita associação com uma ação. Atuamos como professor-pesquisador desse estudo que conta ainda com um grupo participante de 40 alunos da 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública, Colégio Estadual Marsomilto Alves de Oliveira, situada em Aparecida de Goiânia, Goiás.

Os discentes atuaram voluntariamente como participantes de um plano de ação que orientou a pesquisa, sendo realizadas atividades que envolveram a leitura de quatro contos da obra *Olhos d'água*, da escritora mineira Conceição Evaristo. A hipótese que orientou os trabalhos é de que a leitura de contos afro-brasileiros, tais quais os selecionados para essa pesquisa, colabora com o processo de formação do leitor literário na educação básica.

No primeiro capítulo esboçamos um breve histórico sobre o movimento negro e as primeiras décadas da República. Também discorremos sobre o movimento negro e a literatura. Partimos de estudos como de Nilma Lino Gomes cuja trajetória como educadora e ações políticas têm como tese central o papel do movimento negro brasileiro como educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no país. Destacamos também a contribuição de trabalhos no campo da leitura e formação de leitores literários e as implicações de natureza política segundo o contexto dos

direitos humanos. Segundo Gomes (2017, p. 38) “o movimento negro ressignifica e politiza a raça, compreendendo-a como construção social. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil”. Daí o fato de situarmos na arena de discussão aspectos de natureza política e os direitos humanos.

O capítulo 2 empreita uma análise sobre a teoria do conto estruturada em autores de referência sobre o assunto, a saber, Gotlib (2004), Píglia (2004), Cortázar (2006), Poe (2016) e Bellin (2011). Consideramos essa análise importante para compreender a evolução do gênero conto e suas principais características. Gotlib (2006, p. 06) aponta alguns fatores que contribuíram para a emancipação do conto como gênero literário ao dizer que “no séc. XIX o conto se desenvolve estimulado pelo apego à cultura medieval, pela pesquisa do popular e do folclórico, pela acentuada expansão da imprensa, que permite a publicação do conto nas inúmeras revistas e jornais”. Assim, o conto se constitui ao longo do tempo como um dos gêneros literários mais populares e acessíveis. Bosi (1975) sintetiza bem o caráter versátil do conto ao afirmar que o gênero já desnortou mais de um teórico da literatura ansioso por encaixar a forma conto no interior de um quadro fixo de gêneros. De fato, é isso que o capítulo 2 desse estudo reserva, em parte, ao considerar os estudos dos autores citados. O conto, deveras, continua a provocar jovens leitores em seu processo de amadurecimento quanto ao gênero literário.

O capítulo 3 é voltado para a escola campo, os participantes da pesquisa, a execução do plano de ação mediante a sequência didática e análise dos dados. Constitui uma parte importante pois dialoga com o produto educacional resultante desse estudo intitulado *Minhas escritas*¹. O formato é de um e-book e seu conteúdo é composto por textos escritos, pinturas que foram produzidos pelos estudantes participantes, frutos das atividades de leituras e debates realizados em sala de aula.

Na sabedoria popular é consenso que quem conta um conto aumenta um ponto. Nesse exercício, direcionamos a atenção para as considerações que serão abordadas no capítulo 1, com destaque inicial para a história do movimento negro no alvorecer da república.

¹ Escrivência: termo cunhado por Conceição Evaristo para explicar que sua escrita provém de suas experiências e vivências como mulher negra na sociedade brasileira.

1 Movimento Negro e a República

Os movimentos sociais sempre desempenharam um papel importante como protagonistas de caráter político, mostrando o caminho da emancipação social e da democracia. Por isso, é importante que a história dos movimentos sociais não seja perdida. De acordo com Gomes (2021) os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos por grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais, indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento. Muito do que sabemos sobre as relações raciais e as questões da diáspora africana, que hoje fazem parte das preocupações teóricas de disciplinas das ciências humanas e sociais, só passaram a receber o devido valor epistemológico e político devido à forte atuação do movimento negro.

Ao longo de sua história, o movimento negro fez emergir as discussões sobre o racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, educação das relações étnico-raciais, violência e outros. Nesse sentido, se não fosse a história de lutas do movimento negro em suas mais diversas formas de expressão e organização muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana não teria acontecido. Por exemplo, a inclusão do racismo como crime inafiançável na Constituição Federal e a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica não teriam se transformado em realidade. Ademais, no caso do Brasil, o movimento negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, conferindo-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante.

É importante destacar que, desde o período republicano, o movimento negro vem empreendendo diversas estratégias de luta em favor da população negra. Domingues (2007, p. 101) compreende movimento negro como “a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes de preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural”. Nos primeiros anos, após a abolição da escravidão e Proclamação da República, o novo sistema político não assegurou ganhos materiais ou simbólicos para a população negra, ao contrário, esta foi marginalizada na sociedade. Para reverter esse quadro no alvorecer da República (1889 – 1937), os libertos, ex-escravos e seus descendentes, criaram inicialmente dezenas de grupos como grêmios, clubes e associações em alguns estados.

Como destaque, podemos mencionar a fundação, em São Paulo, do Clube 13 de maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917). Diversos outros grupos apareceram também em outras partes do país, por exemplo em Pelotas-RG, a Sociedade da Raça Africana (1891). Percebemos que, no período pós-abolição, deixar de ser um “ex-escravo” ou liberto para ser visto como cidadão, ter direitos iguais, não ser visto como inferior e usufruir de cidadania plena era o sonho perseguido pela população negra da época. Isso envolvia a construção de outra interpretação histórica para se compreender a realidade da população negra e sua relação com a diáspora africana.

Cumpramos destacar a participação das mulheres negras nesse processo. Domingues (2007, p. 104) afirma que “havia associações formadas estritamente por mulheres negras, como a Sociedade Brinco das Princesas (1925), em São Paulo, e a Sociedade de Socorros Mútuos Princesas do Sul (1908), em Pelotas”. Nesse período, também emergiu o que se denomina imprensa negra paulista: jornais publicados por negros e elaborados para tratar suas questões. Em São Paulo, o primeiro desses foi *A Pátria*, de 1899, que estampava o subtítulo *Órgão dos Homens de Cor*. Havia ainda vários outros: *O alfinete* (1918), *A Sentinela* (1920), *O Getulino* (1923) e um dos mais importantes do período, *o Clarin da Alvorada* (1924). De modo que, a imprensa negra conseguiu reunir um grupo representativo de pessoas para empreender a batalha contra o “preconceito de cor”, como se dizia na época.

A imprensa negra organizada desempenhou um papel importante para romper com o paradigma racista, enfocando as diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde tornando-se, conforme Domingues (2007, p. 105), “veículos de denúncias do regime de segregação racial que incidia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou frequentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos”. Gomes (2021) afirma que a imprensa negra rompeu com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX, que atribuía ao negro o lugar de inferioridade intelectual. Portanto, os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre sua condição e perspectivas na esfera social. Parte significativa desses periódicos utilizava o termo raça para se referir à população negra. Também várias matérias vinculavam a ascensão social do negro via educação.

Ressaltamos de forma especial o papel da associação da Frente Negra Brasileira (FNB). Essa associação, de caráter político e beneficente, surgiu em São Paulo em 1931 com intenções de se tornar uma articulação nacional. Com reivindicações políticas mais

deliberadas, visava a integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando a diversas formas de discriminação racial existentes no período. A FNB chegou a superar vinte mil associados e desenvolveu um considerável nível de organização. Transformou-se em partido político no ano de 1936, porém foi logo extinto no ano subsequente em decorrência do decreto assinado por Getúlio Vargas que colocava na ilegalidade todos os partidos políticos. Segundo Domingues (2007, p. 107), “os anos de vigência do Estado Novo (1937-1945) foram caracterizados por violenta repressão política, inviabilizando qualquer movimento contestatório”. Nessa época, o movimento negro, na esteira de outros movimentos sociais, foi esvaziado.

Posteriormente, (1944-1968) nasce para contestar a discriminação racial, formar atores, atrizes e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira o Teatro Experimental do Negro (TEN). Sob liderança de Abdias do Nascimento sua proposta original era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas acabou adquirindo um caráter mais amplo: publicou o jornal *O Quilombo*, ofereceu curso de alfabetização, corte e costura, fundou o Instituto Nacional do Negro e o Museu do Negro. Domingues (2007, p. 110) observa que “com a instauração da ditadura militar em 1964, o TEN ficou moribundo, sendo praticamente extinto em 1968, quando seu principal dirigente, Abdias do Nascimento, partiu para o autoexílio nos Estados Unidos”.

Outro importante agrupamento dessa época foi a União dos Homens de Cor (UHC), fundada por João Cabral Alves, em Porto Alegre, em janeiro de 1943. Já no primeiro artigo de seu estatuto, a entidade declarava que sua finalidade central era elevar o nível econômico e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, tornando-as aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, bem como nos mais variados setores de suas atividades. Chama atenção sua escalada expansionista, contando na segunda metade da década de 1940 com representantes em pelo menos 10 estados da federação. De maneira geral, sua atuação consistia em promoção de debates na imprensa local, publicação de jornais, serviços de assistência jurídica e médica, aulas de alfabetização, serviço voluntário e participação em campanhas eleitorais.

Nessa segunda etapa do movimento negro, a UHC ou o TEN não eram os únicos grupos que engajavam a luta antirracista, mas foram aqueles cujas ações mais se destacaram. Além disso, a imprensa negra ganhou novo impulso, com a publicação de diversos jornais de protestos pelo país. Em São Paulo, surgiram o *Alvorada* (1945), *O Novo Horizonte* (1946), *Niger* (1960); no Rio de Janeiro, o *Redenção* (1950) e *A Voz da Negritude* (1952).

A atuação do movimento negro também se deu nos fóruns decisivos da política educacional. Gomes (2021) observa que “reivindicada pelas organizações negras desde o início do século XX, a inclusão dos negros na escola pública aparecia como recurso argumentativo nos debates educacionais dos anos de 1940 e 1960”. Por ocasião da tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 4024/61, o termo raça chegou a constar de forma genérica no texto legal. Contudo, operou mais como recurso discursivo na defesa dos ideais universalistas de uma educação para todos, vigente na época. Dias (2005, p. 51) observa que “a questão da raça não interessou apenas aos políticos e pesquisadores. Sobretudo a partir de meados do século 20, os educadores também recorriam ao tema para fortalecer seus discursos de escola para todos”. Como discurso, a inclusão racial fez parte das preocupações dos educadores e foi considerada no universo da discussão da LDB de 1961.

O golpe militar de 1964 trouxe uma derrota temporária para a luta política dos negros, visto que desarticulou uma coalizão de forças que enfrentava o “preconceito de cor” no país. Domingues (2007) observa que militantes do movimento negro eram estigmatizados e acusados pelos militares de criar um problema que não existia, a saber, o racismo no Brasil. A repressão desmobilizou lideranças negras lançando-as numa espécie de semiclandestinidadade. Consequentemente, a discussão pública da questão racial foi praticamente banida.

A reorganização, que marca a terceira etapa do movimento negro no país, ocorreu mais tarde, no final da década de 1970. No bojo do ascenso dos movimentos populares, sindical e estudantil ocorre, em 1978, a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU). Com isso, tem-se a volta à cena política do país do movimento negro organizado. O nascimento do MNU significou um marco importante, pois desenvolveu a proposta de unificar a luta de todos os grupos e organizações antirracistas em escala nacional e, assim, fortalecer o poder político do movimento negro.

Nessa fase, o que prevaleceu foi combinar a luta do povo negro com a de todos os oprimidos da sociedade como forma de contestar a ordem social vigente e denunciar a problemática do racismo. Nessa terceira fase, o movimento negro desenvolveu uma campanha política contra a mestiçagem, apresentando-a como uma armadilha ideológica alienadora, visto que esta diluía a identidade do negro no Brasil.

Simultaneamente, o movimento negro passou a intervir no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura negra em

detrimento à literatura de base eurocêntrica. Evidentemente que em sua evolução histórica o movimento negro não foi estanque ou linear; mas ao contrário, foi marcada por contradições, avanços, recuos e estagnações de diversas ordens. Alguns militantes, inclusive, participaram ativamente em mais de uma fase.

Atualmente, alguns elementos sinalizam que o movimento negro está se abrindo para uma nova fase ao embalo do movimento *hip-hop* que fala a linguagem da periferia, rompendo com o discurso vanguardista das entidades negras tradicionais. Conforme Domingues (2007, p. 119) observa, as letras de protesto das músicas *hip-hop* “combinam denúncia racial e social, costurando, assim, a aliança do protagonismo negro com outros setores marginalizados da sociedade. E para se diferenciar do movimento negro tradicional, seus adeptos estão, cada vez mais, substituindo o uso do termo *negro* pelo *preto*”. Para o autor é precoce decretar que esse movimento sela uma ruptura na plataforma do movimento negro, inclusive porque é um movimento desprovido de um programa político e ideológico mais geral de combate ao racismo e não possui um recorte estritamente racial, ou seja, não visa defender apenas os interesses dos negros.

A Lei 10639 se realiza como um importante resultado de histórias de lutas, denúncias e proposições dos grupos e entidades dos movimentos sociais negros brasileiros. Sancionada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003, alterou a Lei 9394, LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e incluiu no currículo oficial de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura africana e afro-brasileira. Brandão (2007) discute como o advento desta legislação, em conjunto com outros elementos, marca o início de um processo de construção de uma nova imaginação nacional que ultrapassa as ideologias raciais até então prevalentes. Nesse contexto, as ações por parte do governo que contemplam reivindicações do movimento negro ganharam status de política de Estado, através da criação de legislações que garantem sua permanência mesmo com alternância na ocupação do poder. Trata-se da inscrição de políticas públicas racialmente orientadas na agenda do Estado brasileiro.

A Lei 10639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluiu no currículo oficial a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira. Por sua vez, essa lei foi complementada pela resolução n. 1 de 17 de junho de 2004 do Conselho Federal de Educação (CFE), instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brandão (2007, p. 23) afirma que “esta resolução, de fato, aprova um longo relatório oriundo de uma comissão criada no âmbito do CFE para definir as bases e as diretrizes político-

pedagógicas através das quais a lei poderia ser implantada”. Esse relatório mostra-se relevante visto que não se presta a dúvidas, mas aponta não somente a existência de uma diversidade étnico-racial como também a necessidade de valorização e expressão pública desta.

Além disso, a ideia de reconhecimento de nossa diversidade contida no relatório denuncia o mito da democracia racial e distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. Conforme o relatório, Conselho Federal de Educação (2004), “isto requer mudanças no discurso, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se reconheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando especificamente desconstruir o mito da democracia racial”. O relatório é decisivo na nomeação do mito da democracia racial como algo a ser desmascarado e extinto.

Freyre (2003) foi um grande propagador da ideia de democracia racial ao defender que ainda que a colonização tenha sido marcada pela imposição de valores europeus, a grande miscigenação no país teria colaborado para a promoção de uma relação menos conflituosa entre as raças. A partir dessa lógica, o autor interpretou o povo brasileiro como pacífico, cordial e que convive de forma harmoniosa com sua diversidade. Brandão (2007) observa que negar a discriminação racial e as desigualdades entre brancos e negros coloca sobre os ombros da população negra as culpas por seus déficits de desempenho social.

Nesse sentido, o relatório do CFE procura estabelecer diretrizes para a educação das relações étnico-raciais e sublinha que o uso do termo “racial”, da mesma forma que o termo “raça”, se reveste de sentido social e não de sentido biológico, sendo, portanto, uma construção presente em nossas relações societárias. Aporta para a área da educação um conjunto de respostas às demandas postas pelos negros, traduzidas especialmente através de ações ligadas à valorização de sua história, de sua cultura e de sua identidade. Isso também inclui a valorização e respeito aos negros e sua descendência africana, pois segundo o relatório do Conselho Federal de Educação (2004, p. 14), persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão que valoriza principalmente as raízes europeias de sua cultura.

No âmbito do ensino superior, Assis (2007) concebe que a Lei 10639/03 se apresenta como uma questão crucial para a área de formação do professor da Educação Básica, visto que mexe no cerne do processo educacional – o currículo, pondo no foco de análise a revisão dos conteúdos, bem como a função social dos mesmos, alterando as relações concretas do cotidiano escolar, uma vez que a presença do aluno negro e dos valores simbólicos desse grupo é garantida. Isso coloca o processo de formação do profissional da educação em sintonia com o contexto histórico em mudança e as demandas advindas dessas mudanças.

Por decorrência, conforme Assis (2007, p. 49), o currículo da Educação Básica se converteu como o principal espaço de implicação da Lei 10639/03. Isso significa reconhecê-lo como um instrumento de construção de novos significados históricos e sociais do conhecimento, bem como da promoção de uma educação verdadeiramente multicultural, antirracista, em que diferentes possibilidades de expressões de linguagens, organização, dimensão ética e política sejam garantidas e afirmadas. Portanto, o currículo é um *locus* onde se produzem e se criam significados sociais. Trata-se de significados em disputa, visto que estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade.

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. Assim sendo, os preceitos da Lei 10639 contribuem para a totalidade da realidade escolar brasileira, pois envolve uma ressignificação da prática educativa, possibilitando novas formas de pensar entre a escola e o contexto cultural em que está inserida. Incluir a questão racial no âmbito do currículo envolve expressar as diferentes tensões e realidades presentes na sociedade. Para Assis (2007) o país experimenta uma ampliação do direito de oportunidade da população negra e o currículo escolar deve estar em sintonia para com a produção desse novo momento quanto às questões raciais, pois é na prática de seus profissionais que a educação ganha corpo e realidade histórico-social.

1.1 O Movimento Negro e a literatura

O movimento negro conquistou um espaço na sociedade brasileira, o que vem permitindo um debate mais amplo e consciente em relação à população negra, sua trajetória histórica e social, sua contribuição cultural e intelectual. Trata-se de um espaço em que o foco é destacar as potencialidades de uma parcela importante de nossa população que historicamente foi injustiçada, desprezada e tratada como inferior. Mais do que isso, o movimento negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora. Isso possibilita a construção de novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera tanto na estrutura do estado como também no cotidiano das vítimas.

Gomes (2017) destaca que o movimento negro tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola de Educação Básica e a universidade. Explica que, ao politizar a raça, o mito da democracia racial é posto em xeque, pois o movimento negro desvela sua construção no contexto das relações de poder,

rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos. Contudo, não se limita em apenas valorizar a presença e a participação dos negros seja na história, na cultura ou ainda prestigiar a ancestralidade negra e africana. Para Gomes (2017, p. 38), equivale a reeducar e emancipar a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana. Trata-se de um posicionamento na luta contra o racismo que visa a superação desse fenômeno em nossa sociedade, sendo que um pilar importante se constitui em uma educação antirracista baseada numa epistemologia inclusiva de autores e intelectuais negros.

Abraçar esse posicionamento epistemológico não é apenas democrático, constitui uma ação em defesa de princípios que fortalecem a democracia em geral e que se mostra essencial para legitimar como verdades consistentes os saberes construídos socialmente, pois “toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias” (SANTOS; MENESES 2013, p. 16). De acordo com os autores, não existe conhecimento sem práticas e atores sociais, sendo que diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes tipos de epistemologias.

Nesse sentido, pensar sobre o processo de formação do leitor literário na Educação Básica é fundamental, considerando a importância da leitura para o pleno desenvolvimento intelectual da criança e adolescente. Propiciar o contato com obras literárias de autores e intelectuais negros é uma tentativa de agir em prol de uma epistemologia conforme denominada por Santos e Meneses (2013, p. 20) como Epistemologias do Sul, cuja racionalidade se alcança no diálogo e na interpretação de várias formas de conhecimento. De acordo com os autores:

o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade.

Assim sendo, nesse primeiro capítulo, pensaremos sobre a importância da leitura na Educação Básica observando, inclusive, alguns trabalhos recentes sobre o ensino e a história da leitura, a fruição literária e a formação do leitor literário na educação básica. Importante reconhecer também que, no plano educacional, algumas reivindicações históricas do movimento negro para a educação foram transformadas em políticas do Ministério da Educação e apoiadas por instituições que figuram no estado democrático brasileiro (GOMES, 2017). Ademais, apesar de tensões, polêmicas, ameaças e desmontes que figuraram o cenário político social recente no Brasil, ainda prevalecem algumas conquistas que são frutos da

militância e consciência negra, dentre as quais podemos destacar o Estatuto da Igualdade Racial, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, a Lei de Cotas nas universidades e concursos públicos bem como a Lei 10639/03 que estabelece o ensino obrigatório da cultura africana e afro-brasileira nas escolas.

Acreditamos que a literatura afro-brasileira possibilita um olhar crítico para a sociedade e colabora para um exercício reflexivo que aponte para importância do combate ao racismo, da valorização e afirmação da história e cultura negra no país. A atuação do movimento negro também tem sido fundamental nesse processo. A interpretação da raça como estrutural e estruturante para se compreender a complexidade do quadro de discriminação e desigualdades passa a encontrar espaço nas análises sociológicas e na formulação de políticas públicas.

Aliás, a conquista de uma política de cotas raciais nas universidades para negros e indígenas no país não culminou como ponto consensual e pacífico entre as várias esferas sociais. Trata-se de um momento que ficará marcado na história do movimento, na história social, política e educacional do país, visto que quando essa reivindicação e outras ações afirmativas começaram a ter contornos de uma realidade possível, muitos que até então se portavam como aliados da mobilização negra passaram a agir como opositores.

Sobre esse contexto, cujo clímax acontece no início dos anos 2000, Gomes (2017, p. 85) afirma que:

o Movimento Negro construiu um importante aprendizado para si mesmo. Ele compreendeu que algumas alianças antirracistas no Brasil – país de racismo ambíguo, do mito da democracia racial e das desigualdades raciais – se mantêm válidas até o momento em que os negros e as negras, ao lutarem por seus direitos, ousam e conseguem ocupar espaços e lugares de poder, de conhecimento e de decisões antes negados.

A tensão e discordâncias sobre o tema das cotas raciais mobilizou elaboração de manifestos contra e a favor por parte de educadores, ativistas, intelectuais, artistas e outros que foram formalmente entregues ao Supremo Tribunal Federal. Gomes (2017) destaca que dois manifestos protagonizaram a polarização da questão. O que se posicionava contra a política de cotas, intitulado *113 cidadãos antirracistas contra as leis raciais* foi entregue em 30 de abril de 2008 ao então presidente do STF, Gilmar Mendes. Na contramão, o grupo que saiu em defesa da implementação de ações afirmativas e políticas de cotas entregou ao presidente do Supremo, em 13 de maio de 2008, um documento assinado por mais de 1300 pessoas e organizações, a saber, o *Manifesto em defesa da justiça e constitucionalidade das cotas*. Tal documento argumentava que uma política de ações afirmativas viabilizaria a

correção de desigualdades raciais históricas e lembrava que o grupo contrário a essa opinião não representava a comunidade negra.

Todo esse imbróglio culminou no julgamento do STF em 26 de abril de 2012, em que por unanimidade mostrou-se favorável à adoção de políticas de reserva de vagas para garantir o acesso de negros e indígenas a instituições de ensino superior no Brasil. Segundo Gomes (2017, p. 87), “o tribunal decidiu que as políticas de cotas raciais nas universidades públicas e privadas estão de acordo com a Constituição e são necessárias para corrigir o histórico de discriminação racial no Brasil”.

Vale destacar que tal decisão do STF baseou-se não somente na bibliografia jurídica, mas considerou notadamente produções sociológicas, antropológicas e educacionais produzidas por militantes e intelectuais negros e negras do passado e do presente. Essa bibliografia vem sendo revisitada por docentes e pela juventude acadêmica negra que têm adentrado, por direito, ao Ensino Superior em virtude da Lei 12.711/12, denominada Lei das Cotas. Essas produções armazenam saberes identitários, políticos e estético-corpóreos em plena atividade nesse começo de século.

Outrossim, críticas, interpretações contrárias e preconceituosas ainda ecoam sobre as ações afirmativas e políticas de cotas que favorecem os afrodescendentes em diferentes espaços, seja o universo acadêmico ou corporativo. Contudo, têm sido superadas pelo fortalecimento do movimento negro, consciência social dos atores envolvidos e outros movimentos sociais. Ademais, Gomes (2017) destaca que pesquisas oficiais e acadêmicas têm demonstrado um desempenho satisfatório de estudantes cotistas nas universidades, o que evidencia a plena capacidade produtiva desses discentes tal qual os não cotistas.

Com isso, a opinião pública, as universidades, a mídia, a justiça, a sociedade brasileira como um todo foram instadas a reconhecer que discentes cotistas, sem reduzi-los a negros e negras, são tão humanos como os não cotistas. “Ou seja, negras e negros são produtores de conhecimento e têm o direito de estar nos lugares do conhecimento. E se esses lugares têm sido historicamente negados, cabe ao Estado intervir afirmativamente para lhes garantir direitos” (GOMES, 2017, p. 89).

Entender as transformações e reinvenções das culturas e tradições é a chave para alcançar maior valorização e respeito às diferenças, chegar ao fim do silêncio em torno das diversas facetas do racismo impregnado e velado em nossa sociedade. É necessário esforço e disposição, de cunho individual e coletivo, para superar o muro da ignorância e compreender como foram construídas concepções rúscas e racistas que no curso da história orientaram práticas discriminatórias e preconceituosas que se mostraram silenciosas e naturalizadas.

1.2 Validando a importância da fruição no processo de formação de leitores

A leitura costuma ser vista pela sociedade em geral como uma atividade prazerosa e necessária, sendo que esta deve ser objeto de constante incentivo e promoção advindos de esferas tanto públicas como privadas. Costuma ser associada a uma forma de ver e compreender o mundo, visto que esta desempenha um papel crucial na vida do indivíduo; amplia os horizontes do conhecimento e da cultura letrada. Nas palavras de Freire (1989, p. 9), “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. De certo modo, a leitura reflete diretamente nos índices de aprendizagem, pois constitui uma prática que requer compreensão além de promover o contato frequente com diferentes gêneros textuais, especialmente os literários, e o contato com outras culturas (RAMIRES, 2022). Tal arcabouço colabora com o desenvolvimento intelectual do discente e ativa maiores possibilidades de humanização, o que inclui o respeito à diversidade étnica e cultural.

Por outro lado, o livro literário pode também, em alguns casos, ser convertido como uma companhia bem-vinda em momentos de solidão em que optamos por investir, satisfazer nossa necessidade de fabulação. Essa necessidade se manifestou de forma preponderante no passado recente, durante a pandemia de Covid 19². O isolamento social e a solidão influenciaram no aumento dos quadros de depressão, ansiedade e outros problemas emocionais entre crianças, jovens e adultos. As altas taxas de mortalidade, o distanciamento social colocaram em xeque nossa capacidade de lidar com perdas e a própria solidão. Para muitos, os livros e a leitura literária foram como uma válvula de escape.

No campo da produção acadêmica sobre formação do leitor literário, alguns trabalhos recentes de mestradas da Universidade Federal de Goiás produziram conhecimentos relevantes sobre essa temática, que desperta interesses praticamente unânimes no campo da educação e formação de leitores literários na educação básica. A título de exemplificação, consideraremos as contribuições de dissertações produzidas por Gonçalves (2017) e Furtado (2021).

Em *O Espaço da Fruição Literária na Constituição do Discurso Pedagógico da Leitura*, Gonçalves (2017) analisa o espaço destinado à fruição nos documentos oficiais que

² A pandemia de Covid 19 iniciou-se em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, na China, e espalhou-se globalmente, resultando em milhões de casos e óbitos. Medidas como o distanciamento social e uso de máscaras foram implementadas para conter a propagação do vírus.

norteiam o currículo e a prática docente. Inicialmente a autora revela seu grande interesse pelo campo da leitura e, em especial, a respeito de como se dá a constituição de um sujeito-leitor que seja capaz de extrapolar a noção do prazer do texto. Em suas palavras:

Compreendo que essa minha curiosidade em relação ao ensino da leitura literária na Educação Básica é uma inquietação também de educadores, famílias e comunidades brasileiras, especialmente quando pensamos sobre os processos de formação do sujeito-leitor relacionados à fruição Literária (e como essa é consolidada na vida das pessoas). (GONÇALVES, 2017, p. 17).

Tal trabalho se propõe a contemplar a constituição do sujeito-leitor sob a perspectiva discursiva, atrelada à história da leitura e com análise dos documentos oficiais que normatizam currículos e práticas do ensino do português no Ensino Fundamental com o intuito de perceber o peso da fruição literária nesse processo. Ao fazer um percurso histórico sobre o ensino de língua portuguesa e literatura, a autora percebe que, em especial, o espaço da fruição foi menosprezado e desconsiderado o seu potencial para a formação de leitores de literatura. “E essa constatação parte, também, da não participação do aluno na construção desses pensamentos e práticas sobre como se deve ensinar Língua Portuguesa” (GONÇALVES, 2017, p. 25).

Gonçalves (2017, p. 29) também chama atenção para a importância da formação continuada do professor. Muitos possuem certa dificuldade para aplicar em suas aulas de português alguma abordagem mais recente no ensino da língua, permitindo que os caminhos traçados coletivamente possam estar em harmonia com o que sinalizam as pesquisas mais recentes sobre leitura, formação do leitor e o que explicam os documentos orientadores das práticas leitoras. Nesse sentido, em consonância com Soares (2016), destaca o potencial da fruição literária desde os anos iniciais do letramento, atribuindo ao professor a necessidade de realizar atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, tendo em vista que “o fruir extrapola o codificar das letras, palavras e sentenças, pois envolve também outras habilidades leitoras, como a interpretação e a compreensão textual” (GONÇALVES, 2017, p. 29).

Adicionalmente, pondera-se sobre a necessidade de o material didático contemplar em sua abordagem as diversas possibilidades de interação com o outro, aspecto que corrobora com o princípio de Bakhtin (2016) de que as relações dialógicas são relações de sentidos entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva e que o artista efetua essa transformação ao criar enunciados típicos ou característicos de personagens típicas. Em outras palavras, oferecer uma variedade de gêneros textuais em situações reais de uso da língua, utilizar textos de mérito artístico e literário é agir em prol de uma constituição de sujeito-leitor

mais autônomo, reflexivo, cuja fruição oriunda das leituras e escritas significativas se convertam em oportunidades de se apropriar dos vários modos de representação da linguagem.

Gonçalves (2017, p. 30) ainda pondera que “um material didático que possui um viés mais tradicional, além de estar distante de nossa sociedade envolta na transição da cultura escrita para a digital, fragiliza a constituição desse sujeito, também nos sentidos social, cultural e profissional”. Nesse ponto, reiteramos a importância de oferecer uma diversidade de gêneros textuais literários sem prescindir de uma literatura engajada, que valoriza a diversidade de nossa história e constituição social, que alcança vozes e autorias que estão às margens do cânone já consagrado. Ou seja, não basta diversificar os gêneros produzidos e contemplados pela branquitude intelectual e literária; há de se promover, como ação afirmativa ao compromisso de uma educação antirracista, uma epistemologia que contempla outros saberes, o que inclui os gêneros, a literatura e a intelectualidade afro-brasileira. (SANTOS; MENESES, 2013).

Redirecionando o olhar, podemos destacar também o trabalho de Furtado (2021) sob o título *O Clássico na Literatura de Cordel e o Processo de Formação do Leitor Literário*. Notamos logo de início, a partir do título, que se evidencia uma proposta inclusiva visto que são postos em diálogo o clássico de Shakespeare, *Romeu e Julieta*, em diálogo com um gênero considerado popular, a literatura de cordel. Furtado (2021) se propõe a investigar como romper com a prática de instrumentalização da leitura literária, ao que podemos de antemão inferir que há de se valorizar a fruição. E a literatura de cordel combina muito bem com esse intento, devido ao aspecto de valor linguístico e visual que lhe é conferido em sua produção.

Em sua dissertação, Furtado (2021) demonstra o valor que a literatura de cordel tem, pois é um gênero que facilmente dialoga com vários outros, até mesmo clássicos como de Sheakspeare. É um trabalho valioso em termos intelectuais e de criatividade, que expõe como alguns de seus objetivos não apenas investigar como a dialogia entre o popular e o clássico pode favorecer o processo de formação do leitor literário, mas “apresentar a literatura de cordel como possibilidade para a promoção da fruição estética literária, para o conhecimento e respeito às variações linguísticas” (FURTADO, 2021, p. 11). Em outras palavras é um trabalho que vem ao encontro da valorização da diversidade literária e de saberes.

Por prosseguimento, a ideia de clássico nos remete a Calvino (2007) e sua emblemática pergunta *por que ler os clássicos?* Sobre as primeiras experiências de leitura juvenil, o autor em questão tece a afirmação que

De fato, as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência da vida. Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação [...] (CALVINO, 2007, p. 10).

A sociedade em seu conjunto costuma atribuir à leitura o respaldo de uma atividade prazerosa e necessária, o que em parte explica a reivindicação constante aos órgãos públicos acerca de sua promoção e incentivo. Constantino Bértolo (2017) problematiza esse tema a partir da questão: ler para quê? Segundo o autor, o generalizado elogio à leitura recai muitas vezes sobre uma atividade abstrata, sem referência concreta acerca do que ler, o porquê da leitura ou para que se lê. É como um vale-tudo em que todos devem ler por ler. Por conseguinte, o crítico defende que é a partir da qualidade dos textos que a leitura “pode proporcionar esquemas ou pautas para o conhecimento dos mecanismos das relações humanas, a criação, manipulação e uso dos sentimentos, ou para a análise das relações de poderem uma sociedade” (BÉRTOLO, 2017, p. 70).

Uma das contribuições que Furtado (2021) nos proporciona em seu trabalho é de não somente trazer os argumentos de autores importantes que justificam a experiência de promover a leitura dos clássicos na escola, mas de efetivar isso em sua própria práxis, em especial por meio de sua sequência didática que resultou em um produto educacional no formato de um ebook. A recém titulada mestra materializou em seu produto um outro argumento de Calvino, a saber, que clássico é um livro que nunca disse tudo o que tinha para dizer e que atrás de si deixa traços na cultura ou nas culturas que eventualmente atravessou (CALVINO, 2007, p. 11).

O clássico de Shakespeare, *Romeu e Julieta*, é universal e a obra posta em diálogo com ele, escrita por Sebastião Marinho em versão de cordel, não só traz consigo as marcas do clássico inglês, mas acrescenta muito de nossa cultura popular. E então, mais uma vez, cabe-nos lembrar uma importante citação de Calvino (2007, p. 13) de que “o seu clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele”.

Ou seja, ao ladear clássico e popular pensando na formação do sujeito leitor, Furtado (2021) demonstra respeito à diversidade de gêneros textuais, dividindo o pódio de um clássico consagrado com o que pode, de fato, fazer ainda mais sentido para seu grupo de discentes do 5º ano de uma escola pública de Ensino Fundamental na cidade de Goiânia. Pensar nos clássicos sem prescindir de nossa literatura e de nossa riqueza advinda da cultura popular e linguística. De fato, eis aqui uma das chaves que pode colaborar com esse processo de

formação do leitor literário. Ademais, acerca da importância dos clássicos, Machado (2002, p.18) afirma que são uma herança, um patrimônio valiosíssimo acumulado ao longo dos séculos. Porém, nem desconfiamos disso e nem nos interessamos pela possibilidade de abri-los para ver o que há. Isto é uma pena e um desperdício.

1.3 Literatura, política e direitos humanos

Segundo Candido (1995, p.173), “certos bens são obviamente incompressíveis, como o alimento, a casa, a roupa. Outros são compressíveis, como os cosméticos, os enfeites, as roupas supérfluas. Mas, a fronteira entre ambos é muitas vezes difícil de fixar”. Promover a leitura dos clássicos e outras obras é reconhecer o direito à literatura, nas esferas dos valores humanos e políticos, pois esses também configuram o contexto de formação do leitor literário em sua plenitude, visto que a barbárie continua entre os homens, em especial devido sua capacidade de gerar força, ora criadora, ora destruidora, o que equivale a dizer que em certos países, como o Brasil, “quanto mais cresce a riqueza, mais aumenta a péssima distribuição dos bens” (CANDIDO, 1995, p. 169). Ao considerar que chegamos ao ponto máximo da racionalidade em comparação a eras passadas, o crítico afirma ainda que somos afeiçoados a imaginar a resolução definitiva de vários problemas materiais do homem, o que inclui até mesmo a alimentação.

No entanto, o que percebemos hoje é um cenário praticamente oposto, com o retorno do país, inclusive, ao mapa da fome das Nações Unidas. De acordo com o periódico internacional *The New Humanitarian*, fundado em 1995 pelas Nações Unidas com o objetivo de divulgar e denunciar crises humanitárias, a pandemia de Covid 19 colocou o Brasil de volta ao mapa da fome. Em reportagem sobre o assunto, o periódico destacou que o nosso país foi removido em 2014 do Mapa da Fome do Programa Mundial de Alimentos, após uma década de progresso no combate à fome. Porém, menos de sete anos depois, cerca de 9% de sua população enfrenta algum nível de insegurança alimentar (ALVES, 2021). Essa situação, baseada em dados de 2020, situou os níveis de insegurança alimentar aos patamares de 2004. Entretanto, o contexto atual permite-nos perceber um agravamento ainda maior dessa problemática.

Outro fator que chama atenção em relação ao mapa da fome sobre o Brasil é que, justamente as regiões norte e nordeste são as mais afetadas e, exatamente nessas regiões, a população afrodescendente e indígena prevalece.

Passados cerca de 28 anos desde que Candido escreveu seu artigo *O direito à Literatura*, o que testemunhamos é um cenário de máxima racionalidade cerceada de tecnologia, mas talvez ainda bem distante de resolver as desigualdades sociais e, até mesmo, a questão da insegurança alimentar em nosso país e outras partes do mundo. Ademais, o conflito armado entre Rússia e Ucrânia agravou o cenário de instabilidades colocando em xeque questões energéticas no continente europeu e colaborando com a elevação de preços de vários setores. O que isso significa? A sociedade organizada está falhando na promoção e defesa dos Direitos Humanos.

No contexto da educação, um dos caminhos que pode auxiliar na defesa dos direitos humanos e despertar uma consciência crítica das causas e consequências das desigualdades sociais inclui, sem dúvida, uma educação antirracista. Na prática equivale a um esforço por parte de gestores e professores em promover o debate sobre temas que merecem atenção e que são relevantes para a formação cidadã dos jovens. Envolve assumir uma postura de resistência que reivindica direitos e maior participação na vida pública.

Valorizar a cultura, a arte e a intelectualidade afrodescendente também é uma forma de resistência e de promover os direitos humanos, pois, conforme o Artigo 26º inciso 2 “a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos” (DECLARAÇÃO, 1948).

A obra de Conceição Evaristo, mulher negra que morou em favela e trabalhou como doméstica, constitui uma forma engajada de literatura que não quer fugir desses temas que afligem uma parcela considerável da população, ainda que produzir esses escritos incluía sentir alguma dor. Afinal, “escrever é uma maneira de sangrar”, como bem definiu a própria Conceição Evaristo em uma entrevista (ROSA, 2021).

A também escritora, intelectual e feminista negra, Grada Kilomba, comenta sobre a experiência de escrita afrodescendente dizendo que, em seu caso, é como tornar-se um sujeito “porque nesses escritos eu procuro trazer à tona a realidade do racismo diário contado por mulheres negras baseado em suas subjetividades e próprias percepções” (KILOMBA, 2012, p.29). Percebemos que a experiência de ser negro torna-se um elemento fundamental em textos literários e outros com uma perspectiva que se faz a partir do sujeito negro e suas vivências.

Candido (1995) reconhece que nossa época é profundamente bárbara, no entanto, é a primeira era da história em que, teoricamente, é possível ansiar uma solução para as

desigualdades que geram a injustiça contra a qual lutam mulheres e homens de boa vontade à busca do máximo viável de igualdade e justiça para todos. Ademais, sabemos que os meios materiais para alcançar este estágio melhor realmente existem, e aquilo que fora simples utopia se tornou possibilidade real. E quando as possibilidades existem, a esperança fica fortalecida na medida em que pensamos nesse termo junto com Paulo Freire que exatamente frisou a necessidade de ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Sim, vivemos em uma época em que demandas urgentes não podem mais ser adiadas e que esforços se fazem necessários a partir dos mais variados setores com o intuito de combater as desigualdades sociais, oferecer melhores serviços públicos à população, combater a extrema pobreza e a fome, enfrentar o racismo e preconceito. Ou seja, parafraseando artigos dos Direitos Humanos, envolve a liberdade de expressão, o sufrágio, o direito ao trabalho e à proteção contra o desemprego, a participar na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam. (DECLARAÇÃO, 1948).

Avançando um pouco mais nas considerações de Candido (1995, p. 175), o crítico lembra que na categoria dos bens incompressíveis não se pode prescindir da necessidade humana de fabulação, pois da mesma forma como não há equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura, sendo que ela é fator indispensável de humanização. Desse modo, torna-se indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. Sim, o direito à literatura que se deve ao discente não pode prescindir da relevância histórico-cultural e intelectual de autoria negra.

Nesse sentido, é relevante trazer à tona o pensamento de Hooks (2013) que nos lembra acerca do modelo único de pensamento e experiência ao qual professores tradicionalmente não só foram ensinados como também o reproduzem em sua experiência de ensinar. Ou seja, todos nós temos de reconhecer que esse estilo de ensino precisa mudar. De modo prático, essa constatação significa dizer que é igualmente importante que haja apoio e incentivo para a formação continuada de professores, tendo em vista que “qualquer esforço para transformar as instituições de maneira a refletir um ponto de vista multicultural deve levar em consideração o medo dos professores quando se lhes pede que mudem de paradigma” (HOOKS, 2013, p. 51, 52). Interessante também observar que “tal mudança” é, em parte, corroborada por documentos oficiais e que se instauram em um contexto que

caminha lentamente em nosso país, mas que não deve ser desprezado, e sim, fortalecido com ações afirmativas por parte dos educadores.

À medida que aliamos esses conhecimentos a outros fatos que participaram relevantemente de nossa história e formação social, percebemos quão urgente e necessária se faz a literatura afro-brasileira em iniciativas afirmativas no processo de formação do leitor literário na educação básica. Sobre o papel desempenhado pela literatura nos primeiros séculos de nossa formação, Candido (2000) pontua que esta desempenhou papel saliente no processo de imposição cultural, bastando lembrar que os cronistas, historiadores, oradores e poetas dos primeiros séculos eram quase todos sacerdotes, juristas, funcionários, militares, senhores de terras que obviamente estavam alinhados com os valores da metrópole. Para esse grupo, as letras deviam exprimir tanto a religião como as normas políticas encarnadas na monarquia, o que se configurava como uma forma de disciplina mental da Europa a ser imposta ao meio rústico a modo de instrução e defesa da civilização.

Concordemente, esse intuito de controle social foi expresso tanto pela igreja como pelo estado por meio da promoção de manifestações literárias para comemorar festas religiosas, datas ligadas à Família Real, autoridades, acontecimentos políticos e militares. Segundo Candido (2000, p. 165) destas comemorações “ficaram documentos importantes, que constituem uma parte considerável da vida literária do nosso passado e testemunham a função ideológica de uma literatura diretamente ligada aos mecanismos de dominação”. Vale-nos ressaltar aqui a grande influência que grupos religiosos exercem ainda hoje no país, com espaço amplo na bancada do Congresso e poder suficiente para influenciar atividades políticas, eleições, decisões judiciais, educação e cultura. Evidentemente que as instituições religiosas cumprem um papel relevante na sociedade e devem exercer o seu direito de participar de questões de interesse coletivo. O que não nos parece saudável é o desvio de prioridades, que no caso das instituições religiosas, deveriam ser atinentes ao bem-estar espiritual das pessoas, e não o exercício social que acaba se confundindo ao de um partido político. Partido tal que não almeja apenas poder político, mas manipulação do pensamento e modos de vida.

Sob uma perspectiva de resistência e em defesa da literatura, Machado (2002, p. 18, 19) destaca que os clássicos e a literatura afro-brasileira constituem um saber que nos protege até mesmo do consumismo desenfreado. Muitas vezes podemos ter, seja no ambiente escolar ou em casa, uma arca de livros à nossa disposição. Mais fácil manter todo mundo ocupado em correr atrás de coisas para comprar, num consumo incessante e contínuo ao invés de nos dar tempo para ler, refletir e pensar em possibilidades diferentes de vida como, por exemplo,

através da experiência de viver simbolicamente uma infinidade de vidas alternativas junto com os personagens de ficção e, dessa forma, ter elementos de comparação mais variados. Assim, a reivindicação de ler literatura, que constitui um direito, vem se somar a uma determinação de ler porque é um ato de resistência.

Para Cuti (2010), a literatura negro-brasileira constitui um ato de resistência ao buscar seus próprios recursos formais e ao sugerir a necessidade de mudança estético-ideológicos. E se as conquistas da população negro-brasileira, o que evidentemente inclui o espaço da produção artístico-literário, são minimizadas, é porque o propósito de um Brasil exclusivamente branco ainda se mantém nas mentes que comandam a nação nas diversas instâncias do poder.

Ademais, como nos lembra Candido, “quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra” (CANDIDO, 1995, p. 170). Formar um leitor literário com essa perspectiva significa assumir uma ação afirmativa que vem de encontro ao racismo, à violência contra as mulheres, ao preconceito em suas várias manifestações, ao abuso e exploração de menores.

Na medida que a literatura afro-brasileira ocupa seu espaço na formação do leitor literário na educação básica, cresce também o entusiasmo para que “a vertente negra da literatura brasileira se descongele da omissão ou do receio de dizer a sua subjetividade” (CUTI, 2010, p. 28). Cuti justifica essa sua observação por destacar que no ato da escrita um leitor ideal vai se formando na mente do autor, e que escritores negros sempre tiveram que considerar, como qualquer outro artista, a recepção branca. Ora, em nosso entendimento, o momento é de ascensão tanto da literatura como de outras conquistas, inclusive no campo intelectual, de pessoas negras. Claro que há ainda um longo caminho pela frente. Nas palavras de Gomes (2017, p.36), “algumas reivindicações históricas do Movimento Negro para a educação foram transformadas em políticas do Ministério da Educação (MEC), leis federais, decisões do Congresso Nacional e do Supremo Tribunal Federal”.

Podemos aqui mencionar a lei 10639/03 que tornou obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira, o que inclui o estudo da história da África, a luta dos negros no Brasil, a cultura negro brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando sua contribuição no campo social, econômico e político de nossa história, sendo que o ensino de literatura se configura como elemento de relevância nesse processo. Trata-se de um conteúdo que colabora com a desconstrução do imaginário criado em torno do negro e sua história, muitas vezes esquecida ou inferiorizada. Em entrevista para a Fundação Cultural Palmares em 2019, instituição outrora reconhecida por prestigiar e valorizar a cultura negro

brasileira, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, doutora em Ciências Humanas, teceu um comentário interessante sobre essa lei ao dizer que trata-se de “reeducar as relações étnico-raciais a fim de que todos – descendentes de europeus, asiáticos, africanos e povos indígenas – valorizem a identidade, a cultura e a história dos negros que constituem o segmento mais desrespeitado da nossa sociedade” (SOUZA, 2012).

Desta forma, as escolas devem se empenhar em fazer valer os preceitos estabelecidos nessa lei, oferecendo no contexto dos estudos atividades que evidenciam as contribuições e heranças histórico-culturais dos povos africanos à medida que valorizam a identidade, o reconhecimento e os processos das lutas dos negros brasileiros até os dias de hoje.

De acordo com Hanks (2008, apud NONATO 2021), a leitura é dispositivo que permite o acesso ao mundo da escrita, o que inclui não somente o sistema de escrita alfabética, mas ao repertório de textos em que se objetiva o *capital cultural* configurado conforme normas e regras de legitimação e oficialização. O conceito de capital cultural foi cunhado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu para se referir ao conjunto de conhecimentos, habilidades, valores, heranças culturais adquiridas por um indivíduo ao longo de sua vida. Segundo Bourdieu (2007), são construídos por meio de sua educação formal, experiências sociais e interações culturais. Constituem, portanto, como uma espécie de capital, pois podem ser convertidos em recursos úteis em diferentes contextos sociais, em especial no campo da educação, da cultura e da arte.

Por sua vez, Zilberman (2005) assinala o estatuto propedêutico que a leitura assume no decorrer histórico escolar no Brasil, em especial do ensino de língua portuguesa, visto que constitui elemento fundamental na estruturação do ensino porque forma sua base desde o começo até às outras etapas do conhecimento. Nesse sentido, a literatura constitui o campo do ensino mais próximo da leitura.

Considerando o aspecto dialógico das interações sociais (BAKHTIN, 2016) é importante que o professor oportunize aos estudantes situações com atividades de leitura que privilegie a fruição como agente cooperador no processo de formação do leitor literário. Ferreiro (2002) destaca que é importante uma exposição a diferentes gêneros textuais mesmo às crianças que iniciam sua jornada escolar, pois a fruição é o que mais contribui para o desenvolvimento e apreço pela leitura. Ademais, essa concepção de ensino pautada na interação e na leitura está em harmonia com a noção de letramento literário definido por Soares (2009, p. 18) como “resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Contudo, observamos que, muitas vezes, o livro didático ocupa um

espaço de prestígio e supervalorização, assumindo a incumbência de preparar aulas e realizar atividades.

Por conseguinte, Nonato (2021, p. 107) lembra que o início da década de 80 “representa um ponto de inflexão no percurso de constituição do ensino de língua portuguesa, marcando o início do processo de redefinição desse ensino”. Nesse compasso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) elegem os gêneros textuais escritos, orais e multimodais como objetos de ensino. Em sua performance, no que diz respeito a impulsionar a leitura literária, compreendem a linguagem como um processo de interlocução a ser evidenciado nas práticas sociais.

Ou seja, interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução (BRASIL, 1998). Gonçalves (2017) observa que, mesmo com o advento dos PCNs e outros documentos oficiais que descrevem e problematizam o ensino da leitura, alguns professores demonstram dificuldades para aplicar em suas aulas de português alguma abordagem mais recente no ensino da língua, o que explica o aspecto instrumental em que muitas vezes os textos literários são abordados. Ao mesmo tempo, essa dificuldade aponta para a necessidade do poder público atuar em forma de incentivo para a formação continuada de professores, buscando parcerias com as universidades e facilitando os estudos de mestrado e doutorado oferecendo aos professores a concessão de licenças durante o período de aprimoramento. Os professores, por sua vez, precisam estar atentos às possibilidades que institutos e universidades oferecem em diversas modalidades para seu aperfeiçoamento.

Outrossim, devido ao seu valor histórico, cultural e social, a leitura é algo que vai além de seu suporte, pois é como uma tecnologia que estende a faculdade de comunicação humana. Ler é um aprendizado, por isso releva-se o papel fundamental da escola em formar novos leitores de literatura. A leitura literária possibilita nosso autoconhecimento, segundo o contexto social de nossa história, cultura, formação e experiências.

No que diz respeito às nossas próprias experiências, percebemos que a leitura literária colaborou para as produções textuais dos alunos participantes dessa pesquisa. Tais escritos foram fundamentais para a elaboração do produto educacional que acompanha esse estudo³. De fato, a leitura dos contos de Conceição Evaristo mostrou-se uma fonte de riqueza

³ As produções dos estudantes estão reunidas em um e-book intitulado *Minhas escrituras* que constitui o produto educacional desse estudo.

linguístico-cultural, visto que suas escritas⁴ tanto retomam as muitas experiências do povo negro e afro-descendentes como colabora para a consolidação de uma literatura afro-brasileira. O próximo subtítulo esboça a relevância dessa consolidação bem como o importante papel da instituição escolar e do professor mediador nesse processo.

1.4 O espaço escolar e a formação do leitor literário na educação básica

Tzvetan Todorov expressa preocupação com o fato de, muitas vezes, o estudante não entrar em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, e sim com a crítica teórico-literária. Com isso, a literatura torna-se mera matéria escolar a ser aprendida sobre sua periodização, e não um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre a vida íntima e pública. Para o autor (TODOROV, 2009), o texto literário deve ocupar o centro e não a periferia do processo educacional. Significa dizer que a leitura das obras é o que constitui o aspecto mais importante no ensino de literatura. Contudo, o sentido de uma obra não se resume a uma simples interpretação subjetiva, mas a um trabalho de conhecimento.

Por sua vez Silva (2009, p. 33) nos lembra algo fundamental quando a questão é pensar sobre literatura e o processo de formação de leitores na educação básica, pois “para falar em literatura na escola há que se falar primeiro em leitura e em quem a promove. Que é leitura? Como deve atuar o indivíduo – seja ele professor ou não – que se propõe a formar novos leitores?”. Outro ponto importante a considerar está em harmonia com Machado (2002, p. 15) ao afirmar que “ninguém tem que ser obrigado a ler nada. Ler é um direito de cada cidadão, não é um dever. É alimento do espírito. Igualzinho a comida. Todo mundo precisa, todo mundo deve ter a sua disposição – de qualidade, variada, em quantidades que saciem a fome”. O exercício ou tarefa escolar de leitura, o que abrange a leitura em voz alta, a leitura silenciosa ou mesmo compartilhada, constitui a figura mais proeminente desse dispositivo que tanto dá acesso ao saber, quanto produz formas sociais de acesso, no interior e conforme as normas de funcionamento da própria instituição escolar.

Portanto, embora o ato de ler subentenda uma atitude voluntária, cabe ao professor o empenho de insistir com a atividade de leitura das obras indicadas por ele ou aquelas que os próprios alunos selecionaram para esse fim. Isso se dá, em parte, devido às muitas distrações

⁴ Evaristo utiliza uma terminologia teórica para definir sua escrita: *escrivivência*. O sentido do termo é discutido ao longo desse trabalho, que basicamente pressupõe uma escrita a partir das experiências vivenciadas pelos negros social e culturalmente (MARINGOLO, 2017).

que crianças e adolescentes estão sujeitos marcadas por forte midiatização digital. Sem supervisão, metas definidas, dificilmente os mais jovens irão dedicar tempo necessário para a leitura a ponto de desenvolverem apreço pelo texto literário, quiçá se reconhecerem como leitores literários. Ademais, a leitura oral ou silenciosa dos livros faz parte de um arsenal de instrumentos que dão corpo ao processo de aquisição do capital cultural na escola.

A pretensão em discorrer sobre a importância da leitura e formação do leitor literário na educação básica não nos permite olvidar do grande educador Paulo Freire, cuja vida e obra se mostraram comprometidas com uma prática pedagógica que não prescinde do caráter político, como bem definia o estudioso e para quem também o ato de ler “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1989, p. 9). A preocupação política de Freire se mostra comprometida com a tarefa da recuperação da humanidade do oprimido, pouco importando o seu lugar ou sua nacionalidade, pois o que está em causa é a dignidade da pessoa humana, que, seja na opressão ou na libertação, alcança uma dimensão de universalidade.

Para Freire (1989), a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo, o que envolve uma relação dinâmica da qual participam linguagem e realidade. Nesse sentido, a hipótese que nos orienta nesse trabalho se evidencia, pois acreditamos que a literatura afro-brasileira pode colaborar com o processo de formação do leitor literário na educação básica. Trata-se de um posicionamento crítico, de cunho pedagógico, e por isso político, que pretende oferecer ao discente a possibilidade de conhecer e se reconhecer a partir da criação artística-intelectual negra. Nesse sentido, vale lembrar o princípio Bakhtiniano de que “a linguagem literária é um sistema dinâmico e complexo. [...] Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. [...] Onde há estilo há gênero” (BAKHTIN, 2016, p. 20, 21).

Para Freire (1989, p.9), “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações ente o texto e o contexto”. Freire alerta sobre o aspecto mecanicista, indesejável, que o ato de ler pode assumir; restrito de fruição, que visa basicamente cumprir um certo número de páginas a serem lidas, decorrente de uma verdadeira lição de leitura, em seu formato tradicional. Para o autor, a insistência na quantidade de leituras sem o devido aproveitamento e assimilação do conteúdo textual, revela uma visão ‘mágica’ da palavra escrita e que, portanto, precisa ser superada. Ou seja, o professor precisa ter afinidades com a leitura e estar atento à capacidade do discente em absorver o que lê.

Isso faz ainda mais sentido na medida em que apreendemos a leitura como algo que não se encerra, mas que se renova com o nosso próprio eu. É como uma constante novidade

sobre a qual se expressou de forma poética Fernando Pessoa ao dizer “sinto-me nascido a cada momento para a eterna novidade do mundo”. Também Silva (2009, p. 33) afirma que a leitura de mundo, denominada por Freire, diferente da leitura que iniciamos na escola “é um processo continuado, que começa no berço e só se encerra no leito de morte”. Trata-se de um processo que não há exclusão, limitação de verbas, não se tiram férias e nem acontecem greves.

Ao discorrer acerca da educação e da importância do ato de ler, Freire (1989) destaca ser tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político, o que envolve reconhecer que, na prática, a educação não é neutra. Aliás, segundo o autor, o mito da neutralidade da educação que entende a humanidade como uma abstração “é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática astuta e outra crítica” (FREIRE, 1989, p. 15).

Por que ler? Essa é uma questão suscitada por Harold Bloom em uma de suas obras. De acordo com o autor não existe apenas um modo de ler bem, mas existe uma razão precípua para alcançar esse ensejo, visto que “ler bem é um dos grandes prazeres da solidão; ao menos segundo minha experiência, é o mais benéfico dos prazeres [...] Literatura de ficção é alteridade e, portanto, alivia a solidão” (BLOOM, 2001, p. 15). Para o autor, a leitura constitui muito mais um hábito pessoal do que uma prática educativa. Evidentemente que, na maioria dos casos, as primeiras experiências de leitura começam no ambiente doméstico, junto à família, pois é nesse que a educação se inicia. E caso sejam os pais bons leitores, poderão influenciar desde cedo a formação do jovem leitor literário.

Essa iniciação da criança com o universo da fabulação é de extrema importância para o desenvolvimento da imaginação. Para Vigotski (2018), a atividade criadora de combinação constitui uma enorme complexidade cujo processo irrompe lenta e gradativamente, a partir de formas mais elementares e simples para outras mais complexas. Para compreender os aspectos da atividade criadora e a imaginação, o autor discorre acerca da relação entre fantasia e realidade no comportamento humano. Na visão do autor, esse esclarecimento é fundamental, visto que a imaginação não é mero divertimento de uma mente ociosa, algo suspenso no ar, mas uma função vital e necessária.

De que forma, então, a experiência estética da leitura pode contribuir com esse processo? Segundo Vigotski (2018), a imaginação sempre constrói com materiais extraídos da realidade. Nesse sentido, a criação estética literária constitui uma fonte em que, muitas vezes, o universo da fantasia e a realidade ganham uma nova forma, uma suprarrealidade. Uma constatação análoga foi assim expressa por Vigostki

A análise científica das construções mais fantasiosas e distantes da realidade, por exemplo, dos contos, mitos, lendas, sonhos etc., convence-nos de que as criações mais fantásticas são nada mais do que uma nova combinação de elementos que, em última instância, foram hauridos da realidade e submetidos à modificação ou reelaboração da nossa imaginação (VIGOTSKI, 2018, p. 22).

Podemos ampliar essa visão em harmonia com Libâneo (2004, p. 30), para quem “educação é o conjunto de ações, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na relação ativa com o ambiente natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais”. Ou seja, é desejável que o apreço pela leitura se inicie em casa e, com a inserção da criança no espaço formal da escola e ao longo de sua formação, lhe sejam oferecidas novas e crescentes descobertas para que o gosto pela leitura ganhe novos contornos e maturidade. Ao elencar variados motivos suscitados por sua questão, Bloom (2001) aponta a autorreflexão, avaliação e satisfação que o texto literário é capaz de proporcionar em nós. Isso porque, seja na literatura ou na vida, os valores têm muito a ver com o idiossincrático. Trata-se de um autoaperfeiçoamento suficientemente grandioso para ocupar a mente e o espírito e que não devemos rejeitar o fato de que o crescimento como leitores é, inclusive, autocentrado.

O aspecto social do ato de ler também é defendido por Bértolo (2014, p. 86) ao afirmar que a leitura como processo de decodificação pode fazer referência a uma infinidade de gêneros textuais, desde bulas de remédios até o *Dom Quixote* de Cervantes, mas ainda assim esse conceito amplo de leitura não deve deixar de estar presente, “entendendo que há tendência a se referir primordialmente aos textos literários e, mais especialmente, à literatura de ficção”. Com respeito à promoção da leitura, demonstrando um forte engajamento intelectual e político, defende categoricamente que

Uma sociedade deve direcionar seus recursos, sempre escassos, em fomentar a leitura, e deveria fazer isso fundamentalmente em apoio aos textos que melhorem a saúde semântica da sociedade, que ajudem a elevar o nível crítico da sociedade em que vivemos, que permitam desvelar os mecanismos de domínio e consentimento em que transcorrem nossa vida cotidiana, e nos facilitem horizontes de convivência justos e razoáveis (BÉRTOLO, 2014, p. 91).

Colomer (2017) também destaca um importante papel da escola em prover oportunidades e um espaço de leitura individual no processo de formação do leitor literário. A oportunidade de ler deve ser garantida tanto aos alunos que têm livros em casa e aos que não os têm; aos que dedicam tempo de lazer à leitura e aos que só a realizam nos minutos dedicados a ela em tarefas na escola. Essas ocasiões são importantes para o estudante praticar uma leitura autônoma e de livre escolha, para que possa formar sua autoimagem como leitor aprendendo a avaliar os livros, criar expectativas, selecionar obras. Cabe à escola assegurar

um tempo mínimo de prática que garanta essa maturidade de experimentação da linguagem estética literária. Evidentemente que se torna fundamental um espaço organizado e atraente designado para a biblioteca escolar e um acervo variado e de qualidade. Todos esses são aspectos que incrementam os hábitos e a presença da leitura literária no ambiente escolar, que por sua vez almeja ser reproduzido em outros espaços.

Com respeito à leitura literária na escola e o processo de formação do leitor literário na educação básica, Colomer (2007) destaca a importância de refletir sobre a forma como os livros e professores podem atuar juntos na elaboração de um itinerário de leitura que permita aos jovens discentes transitar pelas possibilidades de compreensão do mundo e usufruir das inúmeras possibilidades que a literatura oferece. Para a autora, não há um momento determinado para a criança desfrutar da experiência literária. De fato, é sua inserção em um ato completo de comunicação literária que lhe permitirá avançar nesse processo. Essa visão se harmoniza com o princípio de Bakhtin (2016, p. 54) ao afirmar que a vida é dialógica e que, portanto, “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”.

Outrossim, Colomer (2007, p. 60, 61) enumera vários aspectos que as narrativas infantis, não importando a idade a que se destinam, podem oferecer, a saber, a incursão na experiência estética, a aprendizagem com as formas prefixadas da literatura, da imagem nas quais se manifestam a experiência humana, a familiaridade com as diferentes vozes que configuram o conjunto de narradores, a ampliação das fronteiras do entorno conhecido, a possibilidade de expandir a experiência do leitor através da vivência dos personagens e de explorar a conduta humana. Ou seja, as obras lidas desde a infância, assim como toda experiência literária, propõem o acesso à formalização da experiência humana. Ademais, Colomer (2017) destaca a necessidade de incluir programas ou projetos diversificados de dinamização da leitura. Nesse sentido, atender à formação leitora dos professores e outros mediadores favorece o incremento da leitura literária na escola.

A sequência didática que foi aplicada junto ao grupo de estudantes participantes dessa pesquisa será disponibilizada no produto educacional que integra esse estudo visando compartilhar com outros professores as possibilidades de trabalho com os contos de Conceição Evaristo. Destacamos, por isso, a importância de programas de pós-graduação como o PPGEED do Cepae-UFG que oferece aperfeiçoamento para profissionais da educação que atuam na Educação Básica e que beneficiam não só os docentes, mas a ampla comunidade escolar. Nesse sentido, concordamos com Mathias (2021, p. 271) em constatar que “não há

domínio ou subjugação que sejam eternos e, no âmbito da pesquisa e produção acadêmica, a força contra-hegemônica tem demonstrado avanços consistentes”.

Discorrendo sobre o estímulo à leitura literária na escola, Colomer (2018, p. 115) lembra que vivemos uma época de mudanças com o surgimento de “formas de comunicação social que levam a novos tipos de relações entre os leitores e os textos, e ainda desconhecemos como modificarão as habilidades requeridas para a leitura e que efeito terão no desenvolvimento da capacidade interpretativa da realidade”. Todo esse dinamismo que intersecciona comunicação e vida social exige um leitor atento e crítico ao contexto de produção e recepção de diferentes gêneros textuais.

Tal constatação vem ao encontro do que disse Mikhail Bakhtin sobre a complexidade e dinamismo da linguagem literária marcados pela polifonia e sua mudança permanente. Ainda conforme o crítico, os gêneros da literatura de ficção são os mais propícios ao estilo do enunciador, isto é, que refletem a individualidade do falante, sendo que

a linguagem literária é um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem; o peso específico desses estilos e sua inter-relação no sistema da linguagem literária estão em mudança permanente. A linguagem da literatura, cuja composição é integrada por estilos da linguagem não literária, é um sistema ainda mais complexo (BAKHTIN, 2016,p.20).

Assim sendo, a linguagem estética da literatura afro-brasileira se configura em um estilo inovador, no sentido de comunicar, senão narrar, a partir da perspectiva de um sujeito que se quer ser negro e os aspectos que atuaram em suas experiências originais e diaspórica, visto que os enunciados funcionam como correias de transmissão entre a história d e uma sociedade e a história da linguagem. Ademais, a inserção da literatura afro-brasileira como co-participante do cânone prestigiado para leitura literária na Educação Básica possibilita a ampliação de referenciais sob um contexto que reconhece raça e classe como elementos estruturantes das desigualdades sociais no país (CARNEIRO, 2011, p. 18).

Todo esse cenário dinâmico reforça quão é necessário é investir na formação do professor, tornando-o apto a colaborar com a ampliação progressiva da capacidade de fruição de seus alunos. Em certa medida isso envolve, inclusive, a usar a metalinguagem literária no ensino da literatura na escola. Ou seja, na medida em que o professor se torna também pesquisador, refletindo sobre sua práxis, o processo de mediação enriquece sua qualidade, o que irá resultar positivamente na formação do leitor. Nesse sentido, Colomer (2007) lembra que não basta garantir a oferta de livros às camadas sociais que não os possuem, mas que se produzam situações de leitura. Daí a importância das bibliotecas escolares como espaço de

fruição literária e a preocupação com a formação continuada de professores e sua própria experiência de leitura adulta.

1.5 Literatura negra e resistência

Um dos objetivos da educação literária enseja colaborar com a formação da pessoa, “ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem” (COLOMER, 2007, p. 31). Imbuídos com o compromisso de uma educação antirracista, a inserção no contexto escolar de uma obra como *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, configura-se como ação necessária, pois a pretensão da igualdade requer, em princípio, reconhecer a desigualdade historicamente construída. Essa é a temática que permeia a coletânea de contos da obra evaristana.

A título de exemplificação da potência estética da literatura negra, e por extensão, da relevância em formar leitores de literatura, lembramos que a própria ideia de *négritude* ganha um sentido maior de relevância política a partir do poema *Cahier d'un retour au pays natal*, de Aimé Césaire:

Ma négritude n'est pas une pierre, sa surdité ruée contre la clameur du jour
 ma négritude n'est pas une taie d'eau morte sur l'oeil mort de la terre
 ma négritude n'est ni une tour ni une cathédrale
 elle plonge dans la chair rouge du sol
 elle plonge dans la chair ardente du ciel
 elle troue l'accablement opaque de sa droite patience⁵

Procedente de Martinica, uma ilha entre o mar do Caribe e o oceano Atlântico norte, situada ao norte de Trinidad e Tobago, Césaire realizou estudos em Paris e a partir de suas vivências em território francês pôde compreender o perverso processo de assimilação imposto aos espaços colonizados tais qual sua terra natal. Fonseca (2022, p. 3) explica que os versos de Césaire ganham um sentido de “revolta contra a situação dos africanos e da colonização, expressando, ao mesmo tempo, a proposta de Negritude para uma sociedade livre e justa”. Os pressupostos da negritude, baseados na fraternidade, no amor ao outro, como uma forma de luta pela conscientização dos direitos dos negros e uma reação contra as ideias que

⁵ Minha negritude não é uma pedra, sua surdez corrida contra o clamor do dia
 minha negritude não é uma almofada de água morta sobre o olho morto da terra
 minha negritude não é nem torre nem catedral
 ela mergulha na carne vermelha do solo
 ela mergulha na carne ardente do céu
 penetra na prostração opaca de sua real paciência. Fonseca (2022). Tradução livre.

justificavam a colonização e assimilação de valores eurocêntricos destacam o caráter de anti-alienação do movimento. Em outras palavras, a literatura afro-brasileira possibilita o exercício do pensamento crítico sobre o mundo e nossa sociedade, visto que a leitura, inscrita dentro de um processo sócio-histórico, permite o entendimento de que suas práticas ultrapassam os lugares que a escola tem reservado a ela e filia-se ao modo que os sujeitos têm se constituído em seu processo de socialização, ao modo como dão sentido ao mundo. (LISBOA, 2018).

Segundo Munanga (2020, p. 18), um dos constituintes mais importantes da configuração da identidade negra está vinculado à sua identidade política, sendo que “os que pensam que a situação do negro no Brasil é apenas uma questão econômica, e não racista, não fazem esforço para entender como as práticas racistas impedem ao negro o acesso na participação e na ascensão econômica. Se tomarmos consciência da dimensão estrutural do racismo, assumiremos uma postura de resistência com práticas antirracistas que incidirão positivamente no processo de formação do leitor literário. De acordo com Almeida (2017), o racismo não é fruto somente de atitudes individuais, mas é mantido e reproduzido por instituições que acabam perpetuando a desigualdade racial de forma sistemática.

No Brasil, o período da grande imigração, entre 1880 – 1930, visava a obtenção de um trabalhador mais adequado às novas relações de trabalho, mas acima de tudo ansiava um ideal de branqueamento, pois “na visão das elites brasileiras, a imigração europeia era um mecanismo de manutenção da oferta de mão-de-obra para a economia agrário-exportadora e de progresso econômico, civilizador e racial (RODGRIGUES; SILVA, 2017, p. 57). Por outro lado, a abolição da escravidão não foi seguida de medidas sociais que beneficiassem os recém-libertados, seja no aspecto político, econômico ou social. O resultado foi a exclusão e marginalização das populações negras. Mais desalentador é a constatação de Carneiro (2011, p. 15) de que “na base dessa contradição perdura uma questão essencial acerca dos direitos humanos: a prevalência da concepção de que certos humanos são mais ou menos humanos do que outros, o que, conseqüentemente, leva à naturalização da desigualdade de direitos”. Eis o contexto que explica, infelizmente ainda nos dias atuais, as dificuldades enfrentadas no cotidiano de mulheres e homens negros em nosso país.

Do ponto de vista institucional, a escola desempenha um importante papel no combate ao racismo e diversas formas de discriminação social, não podendo se esquivar, por exemplo, do debate sobre formação e herança africana. Agir afirmativamente no que concerne ao processo de formação do leitor literário compreende, portanto, oferecer subsídios e oportunidades para que os professores se sintam seguros e motivados a contemplar os preceitos da Lei 10.639/03 no currículo escolar mesmo em contextos de adversidades e

resistências à sua implementação. Temas como diversidade, desigualdade racial, vivências da juventude negra necessitam de espaço curricular não só na Educação Básica, mas também no espaço acadêmico. Ações afirmativas de âmbito institucional escolar e acadêmico, que vem ao encontro do que está estabelecido em leis tais quais a 10.639/03 e a lei de cotas universitárias, ao colocarem “jovens negros lado a lado com os da classe média e da elite branca podem agir como um processo de desconstrução da ideologia racista no Brasil” (GOMES, 2021, p. 116).

Desse modo, não se trata meramente de algo opcional que a escola e ou professores decidem assumir. Existe um respaldo jurídico que orienta positivamente o sentido da inclusão da “história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil” (BRASIL, 2003). Contudo, passados 20 anos de promulgação dessa lei, sua implantação nas escolas caminha com lentidão e a tarefa para alcançar seus objetivos vem impondo muitos desafios.

Por exemplo, o jornalista e escritor Tom Farias (2023) explica que “criar barreiras e obstáculos ao seu funcionamento é algo, entre nós, no mínimo compreensível, dentro da lógica institucional demarcada pelo racismo e pelo privilégio”. Ainda segundo o jornalista escritor, as instituições no país, inclusive educacionais, normalmente comandadas por pessoas brancas, não foram constituídas para atender as expectativas da população negra. Ao contrário, muitas vezes serviram como instrumento de controle social, passando pela questão racial. O desmonte que sobreveio ao MEC por ocasião das políticas e visão de educação do governo de Jair Bolsonaro comprovam os argumentos do articulista da *Folha*.

Por outro lado, a professora Lara Santos Rocha, estudiosa da temática, observa que, passados 20 anos, a maior parte das escolas entende que as relações étnico-raciais, africanidade ou afrobrasilidade são temas necessários para a educação (ROCHA, 2023), mas que isso precisa ser visto como uma obrigatoriedade, e não como algo opcional. Ao mesmo tempo, é preciso “ampliar o olhar sobre o que é falar sobre negritude em sala de aula, que está para além de falar de racismo e da escravidão. É preciso trazer negritude e tecnologia, negritude e ciência, usar como referência autoras negras etc.” (ROCHA, 2023, p. 3). Essa disposição institucional, efetivada especialmente por meio da prática docente, favorece a novas iniciativas bem como a descolonização dos currículos. Ao mesmo tempo, “exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade” (GOMES, 2012, p. 100). Percebemos que a formação do leitor literário se configura, portanto, em importante ato político do qual escola e discente são sujeitos ativos e reflexivos.

Nesse sentido, Maria Tereza Andruetto, crítica e escritora literária, atribui ao professor mediador um papel fundamental na formação do leitor literário. Para a estudiosa, o mediador atua como um construtor de pontes que habilita a comunicação entre mundos distantes que podem envolver o texto literário e o jovem leitor. Para a estudiosa, é necessário, por exemplo, que o mediador abra caminho para textos mais difíceis, que não se conforme que os leitores leiam qualquer coisa (ANDRUETTO, 2017). Tal banalidade assemelha à crítica expressa por Bértolo (2017) que chamou de atividade abstrata, ler sem referência, o ler por ler ou até um falso consolo que eventualmente pode servir, inclusive, para fácil aceitação dos valores dominantes.

Por isso, segundo o autor, a batalha pela leitura é ganha ou perdida no espaço escolar. Ou seja, o espaço próprio de promover ações de incentivo às leituras significativas, com pautas que auxiliem à reflexão das relações humanas e de poder devem ocorrer especialmente onde acontecem os amplos processos de aprendizagens, a saber, a escola. Nesse espaço, a adoção da literatura afro-brasileira constitui um elemento de ruptura ao pensamento eurocêntrico, abarcando outros saberes que habilitam a nos ler no próprio mundo.

Ademais, conforme assinala Todorov (2009, p. 79), “a vocação do ser humano exige que ele aprenda a pensar por si mesmo, em lugar de se contentar com as visões do mundo previamente prontas, encontradas ao seu redor”. Para o crítico, mesmo os romances populares colaboram com o processo de formação do leitor e podem ter muito a nos ensinar, possibilitando a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, podendo alcançar, posteriormente, leituras mais complexas. Assim sendo, o crítico defende que “devemos encorajar a leitura por todos os meios – inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, se não com desprezo, desde *Os Três Mosqueteiros* até *Harry Potter*” (TODOROV, 2009, p. 82). Em outras palavras, é importante que se permita ao jovem leitor experimentar textos que se sinta atraído a conhecer, na medida em que as vivências com seus pares e a mediação do professor colaboram com o amadurecimento que diversificam tais escolhas.

Não obstante, é preciso reconhecer que a formação do leitor literário é um processo contínuo, pois envolve hábitos, práticas e habilidades desenvolvidas com base em conhecimentos variados e um repertório de experiências que permitam sua consolidação, resultando na formação de um leitor literário profícuo, crítico. A insistência em granjear um espaço para a literatura afro-brasileira nesse processo deve ser compreendida, entre outros fatores, como uma maneira de ampliar e ressignificar o cânone comumente prestigiado como fundamental para ser lido. Alves (2013, p. 36) sublinha a necessidade de “ouvir a experiência

do outro não como menor, ou menos universal, mas como diferente”. Fazer isso constitui um passo importante na reparação da desigualdade historicamente construída, inclusive do ponto de vista epistemológico e cultural.

Com efeito, no decorrer da aplicação da sequência didática que compõe este estudo, foi lido com os alunos o conto *Ayoluwa*, da coletânea *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo. No debate que sucedeu à leitura e na produção das escrituras dos alunos ficou evidente o sentimento de esperança que resultou na reconstrução da autoestima de uma comunidade em que tudo pitimbava. “E então deu de faltar tudo: mãos para o trabalho, alimentos, água, matéria para nossos pensamentos e sonhos, palavras para nossas bocas, cantos para as nossas vozes, movimento, dança, desejos para os nossos corpos” (EVARISTO, 2020, p. 111-112). Para os discentes participantes dessa pesquisa, o estudo desse conto resultou em esperar melhores condições para sua vida futura, visto que a leitura literária fez emergir uma reflexão crítica sobre sua condição como sujeitos herdeiros de uma ancestralidade marcadas por lutas, liberdades e conquistas. Tal resultado foi alcançado através de planejamento, engajamento, acesso ao texto literário, debate e instigação à reflexão. É um processo que em boa medida, para alcançar êxito, exige dedicação e responsabilidade não somente do professor, mas também de quem se propõe a tornar-se leitor.

2 A arqueologia do conto

2.1 O conto e suas origens

Nadia Battela Gotlib reuniu em seu livro *Teoria do Conto* uma síntese das contribuições de importantes críticos e autores literários que se dedicaram a compreender o gênero conto em seus muitos aspectos, em especial no que diz respeito à sua história e composição escrita. Em sua obra, pondera ser algo impossível localizar na linha do tempo o princípio do hábito de contar histórias, mas a hipótese que prevalece remete aos tempos remotíssimos, anteriores à tradição escrita. Por exemplo, “os contos egípcios *Os contos dos mágicos* devem ter aparecido por volta de 4000 anos antes de Cristo. Enumerar as fases de evolução do conto seria percorrer a nossa própria história, a história de nossa cultura, detectando os momentos da escrita que a representam” (GOTLIB, 2004, p. 5).

Foi contando histórias ao rei persa Shariar que a personagem da coletânea de as *Mil e uma noites* manteve acesa a curiosidade de sua realeza e, assim, conseguiu escapar da morte livrando não somente sua própria vida como também a de tantas outras jovens inocentes. Sob o signo da convivência, as histórias sempre acomodaram pessoas que contam e que ouvem. Em sociedades primitivas para a transmissão de mitos e ritos; em nossos tempos para informar notícias e acontecimentos.

Gotlib (2004) observa que no séc. XIV, ocasião em que os contos passam a ganhar registro escrito afirmando sua categoria estética, os contos eróticos de Boccaccio no seu *Decameron* (1350) são traduzidos para várias línguas. A elaboração escrita ganha espaço sem perder, contudo, o tom da narrativa oral. Posteriormente, o conto ganha novo estímulo para seu desenvolvimento. Sobre o momento de criação do conto moderno, já no séc. XIX, Gotlib observa que

o conto se desenvolve estimulado pelo apego à cultura medieval, pela pesquisa do popular e do folclórico, pela acentuada expansão da imprensa, que permite a publicação dos contos nas inúmeras revistas e jornais. Este é o momento de criação do conto moderno quando, ao lado de um Grimm que registra contos e inicia seu estudo comparado, um Edgar Allan Poe se afirma enquanto contista e teórico do conto. (GOTLIB, 2004, p. 6)

Ao passo que a força de contar histórias prevalece, a necessidade de explicitar as características desse gênero textual também emerge, problematizando a questão da narrativa do conto. Indagações como o que faz com que os contos continuem sendo contos; que aspectos os mantêm fiéis às suas origens; quais os limites da especificidade do conto enquanto um tipo determinado de narrativa. Essas e outras questões correspondem a um campo de

discussões que divide opiniões. Gotlib (2004, p.6) destaca como exemplo o *Decálogo do perfeito contista*, defendido pelo crítico uruguaio Horácio Quiroga no qual “apresenta normas de como escrever um bom conto e, conseqüentemente, postula o que um bom conto deve ter. Já para Mário de Andrade, em *Contos e contistas*, ‘em verdade sempre será conto aquilo que seu autor batizou com o nome de conto’”.

Desse modo, é perceptível que na arena de opiniões o conto figura como um elemento de discordância entre contistas e críticos literários a respeito do gênero. De acordo com Cortázar (2006), há estudiosos que propõem definições e regras enquanto outros defendem novas direções. Alguns admitem uma teoria específica para o conto, tal qual ocorre com o romance, o teatro, a novela de TV. Por outro lado, há estudiosos que percebem o conto como um gênero pertencente à teoria geral da narrativa. De modo que o conto, tanto a conceituação do termo, quanto sua composição estética, constitui um gênero de difícil definição, esquivo em seus múltiplos e antagônicos aspectos.

Destarte, Gotlib (2004) admite como angustioso problema a tentativa de responder à pergunta *o que é o conto?* Destaca que a história do conto pode se esboçar a partir do critério de invenção, que se inicia com a sua criação e transmissão oral. Depois, seu registro escrito. Por fim, a criação por escrito em que o narrador assume múltiplas funções como contador – criador – escritor de contos, afirmando, então, seu caráter literário. Portanto, são os recursos criativos associados à voz de quem fala ou escreve uma narrativa, conferindo a essa um resultado estético, que diferenciam um contista de um contador de histórias.

Por conseguinte, Gotlib (2006, p. 9) lembra que “houve um tempo em que vários modos de hoje comungavam num mesmo gênero, sem especificações”. Ou seja, os limites entre os gêneros literários não são estáticos e sofrem alterações ao longo da história e do tempo. Houve períodos em que esses limites se acentuaram, enquanto em outros esses limites se embaralharam a ponto de atingir até mesmo a dissolução da ideia de gênero e de normas, como ocorre progressivamente do Romantismo até o Modernismo.

Examinemos de perto algumas das ideias de importantes estudiosos sobre o gênero conto, os principais aspectos que caracterizam essa narrativa e sua importância no processo de formação do leitor literário na educação básica.

2.2 Allan Poe, Julio Cortázar, Ricardo Piglia: o conto e seus múltiplos aspectos

Em suas variadas formas, o conto costuma ser definido como uma narrativa de ficção curta que pode ser lida de uma só assentada, visto que gira em torno de uma única trama ou

conflito, inserida em um certo espaço com poucos personagens e a presença de um narrador. O escritor norte-americano Edgar Allan Poe atuou como poeta, ficcionista, crítico literário e até editor. De acordo com Bellin (2011), Allan Poe e seu preciso trabalho com a linguagem continuam a atrair atenção para muitos debates e estudos no campo literário. Poe é considerado, como escritor, um dos precursores da literatura de ficção científica e fantástica.

Ademais, Bellin (2011) explica que Edgar Allan Poe preconizava a preponderância de aspectos formais sobre os de conteúdo e colaborou para o campo literário com vários artigos de destaque. Por exemplo, em *A filosofia da composição*, ensaio em que relata sua experiência ao compor o poema *O corvo*, Poe mostra que o fazer poético é fruto de uma elaboração racional, desmistificando a noção de que o poema constituía uma simples expressão dos sentimentos do autor. Segundo Bellin (2011), como crítico e editor, Poe foi pioneiro na reflexão do gênero conto ao escrever as resenhas *Review of Twice Told-Tales*, publicadas na revista literária *Graham's Magazine*, na qual examina uma coletânea de contos do escritor Nathanael Hawthorne, um de seus contemporâneos.

Para Poe (2016), o conto possui vantagens peculiares sobre o romance, é mais refinado que o ensaio e possui pontos de superioridade sobre a poesia. Em outras palavras, trata-se da máxima expressão artístico-literária de um escritor. Embora não considere como contos todos os escritos de Hawthorne, logo, tece uma crítica à escolha do título da obra *Twice Told-Tales*, ao mesmo tempo admite como sendo incomparáveis os escritos desse trabalho. “Não temos visto uma composição sequer em prosa escrita por um norte-americano que possa ser comparada com alguns desses artigos” (POE, 2016, p. 1).

Nesse sentido, Allan Poe aponta em sua resenha para elementos que não deveriam ser desprezados, seja numa produção poética ou conto, a saber, a extensão e a unidade de efeito ou impressão. Segundo o autor, “em quase todas as categorias de composição a unidade de efeito ou de impressão é um ponto da maior importância. Além do mais, está claro que esta unidade não pode ser totalmente preservada em produções cuja leitura não possa ser feita de uma assentada” (POE, 2016, p. 3,4)

Notadamente, o pensamento do autor e crítico Edgar Allan Poe sobre o conto é de que esse gênero oferece o campo ideal para o exercício do mais nobre talento de um escritor. Em suma, trata-se de uma narrativa em prosa curta que possibilita de forma superlativa a genialidade de um autor literário. No conto breve é que o autor provoca uma exaltação da alma, da mesma forma que no poema, que designa um curto período para leitura e produz um efeito de totalidade. Segundo Poe (2016, p.4), “no conto breve o autor pode levar a cabo a totalidade de sua intenção, seja ela qual for. Durante a hora de leitura, a alma do leitor está nas

mãos do escritor. Não há influências externas ou extrínsecas, produzidas pelo cansaço ou pela interrupção”.

Gotlib (2006) sintetiza essas ideias de Poe destacando o princípio da relação extensão do conto e a reação ou efeito que a leitura consegue provocar no leitor. Tendo em vista o caráter transitório da excitação ou exaltação da alma que a leitura pode produzir, faz-se necessário dosar a narrativa, pois se o texto for longo ou breve demais esta excitação ou efeito ficará diluída.

Em conformidade, Poe (2016, p.3) enfatiza que a elaboração de um conto é resultado de um habilidoso domínio do contista sobre seu repertório de materiais narrativos. Trata-se de um trabalho consciente em função desta intenção: a conquista do efeito único ou impressão total. Nesse sentido, de acordo com o autor, o conto mostra-se superior ao romance, visto que esse não consegue atingir a unidade de efeito de uma narrativa de curta extensão.

Em suas considerações a respeito do conto, o também escritor e crítico Julio Cortázar aponta algumas constantes ou valores que se aplicam aos mais variados modelos desse gênero literário, sejam os designados fantásticos, realistas, dramáticos ou humorísticos. Para Cortázar (2006, p. 149), essas constantes correspondem a “elementos invariáveis que dão a um bom conto a atmosfera peculiar e a qualidade de obra de arte”. Em termos de unanimidade, um dos pontos marcantes de qualquer narrativa em prosa que convencionamos chamar de conto diz respeito à sua brevidade. Para Gotlib, essa afirmação recorrente não nos permite olvidar de um velho ditado, a saber, que no conto não deve sobrar nada, assim como no romance não deve faltar nada. Alfredo Bosi, por sua vez, afirma que o contista é um pescador de momentos singulares cheios de significação. Consegue explorar no discurso ficcional “uma hora intensa e aguda da percepção” (BOSI, 2015, p. 9).

Desse modo, trata-se de um gênero cujo terreno é marcado por um certo grau de imprecisão, discórdias entre estudiosos, e de difícil definição. Contudo, “ninguém pode pretender que só se devam escrever contos após serem conhecidas suas leis. Em primeiro lugar, não há tais leis; no máximo cabe falar de pontos de vista, de certas constantes que dão uma estrutura a esse gênero tão pouco classificável” (CORTÁZAR, 2006, p. 150).

Ao analisar alguns aspectos do conto, Cortázar (2006) também propõe uma comparação entre o romance e o conto. Enquanto o primeiro se desenvolve no tempo de leitura, sem limitações da matéria romanceada, o segundo parte da noção de limite. Assim, para o autor, não é exagero afirmar que o romance está para o filme da mesma forma que o conto está para a fotografia. Dito de outro modo, ao passo que no cinema, da mesma forma que no romance, a captação da realidade é ampla e multiforme, em resultado do

desenvolvimento de elementos parciais, acumulativos, numa fotografia ou conto de qualidade existe a necessidade de limitação. No entanto, essa limitação deve propiciar no leitor uma abertura, como que o efeito de uma explosão que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo maior do que aquilo contido na foto ou no conto.

Cortázar pondera que o contista sabe que não pode proceder acumulativamente, pois não tem o tempo por aliado. O tempo e o espaço devem estar condensados, submetidos a uma alta pressão espiritual e formal para provocar essa abertura. Aliás, para Cortázar (2006, p. 152), “um conto é ruim quando é escrito sem essa tensão que se deve manifestar desde as primeiras palavras ou desde as primeiras cenas”.

Outrossim, devemos apontar para a importância atribuída à escolha do tema na composição de um conto. Nesse respeito, Cortázar (2006) considera que o contista deve trabalhar com um material significativo, capaz de extrapolar seus próprios limites, seja fruto de um acontecimento real ou fictício, contanto que possua essa misteriosa propriedade de irradiar alguma coisa para além dele mesmo. A ideia de significação só obterá sentido na medida que a relacionarmos com as de intensidade e de tensão, “que já não se referem apenas ao tema, mas ao tratamento literário desse tema, à técnica empregada para desenvolvê-lo. E é aqui que, bruscamente se produz a distinção entre o bom e o mau contista” (CORTAZAR, 2006, p. 153).

Entretanto, no trabalho de um contista, a definição do tema não é algo tão simples. Às vezes quem escolhe é o contista; outras vezes sente como se o tema o impelisse a escrever. O tema que pode resultar em um bom conto pode ser fruto de um evento trivial da vida cotidiana. Talvez algo que consideramos excepcional, mas não necessariamente extraordinário, fora do comum. De acordo com Cortázar, excepcional denota uma qualidade parecida à do ímã, capaz de atrair todo um sistema de relações conexas. “Um bom tema é como o sol, um astro em torno do qual gira um sistema planetário de que muitas vezes não se tinha consciência até que o contista, astrônomo das palavras, nos revela sua existência” (CORTÁZAR, 2006, p. 154).

Após a escolha do tema faz-se necessário o uso do ofício de escritor. Isso é o que possibilitará criar no leitor a comoção que levou o próprio contista a escrever o conto, isolando o leitor de tudo que o rodeia para depois, terminada a leitura do conto, trazê-lo de volta ao ambiente de uma maneira nova, enriquecida, mais profunda e bela. Esse sequestro momentâneo do leitor só é possível mediante um estilo baseado na intensidade e na tensão. “O que chamo intensidade num conto consiste na eliminação de todas as ideias ou situações

intermédias, de todos os recheios ou fases de transição que o romance permite e mesmo exige” (CORTÁZAR, 2006, p. 157). De maneira análoga, Bosi (2015, p. 8) comenta que

a invenção do contista se faz pelo achamento de uma situação que atraia, mediante um ou mais pontos de vista, espaço e tempo, personagens e trama[...]. O tema já é, assim, uma determinação do assunto e, como tal, poda-o e recorta-o, fazendo com que rebrote em forma nova.

Ao desempenhar o ofício de escritor, a intensidade ganha caráter de tensão na maneira pela qual o autor nos aproxima lentamente do que conta. Ainda que sob a incerteza do que virá na narrativa, não nos podemos subtrair à sua atmosfera.

Numa tentativa de explicar o gênero conto, Piglia (2004) define algumas teses, sendo que a primeira concebe o conto como uma narrativa que sempre conta duas histórias. No conto clássico, a história 1 é narrada em primeiro plano, ao passo que a história 2 é construída em segredo, de forma elíptica e fragmentária. Assim, “o efeito surpresa se produz quando o final da história secreta aparece na superfície” (PIGLIA, 2004, p. 90). Ademais, os mesmos acontecimentos entram simultaneamente em duas lógicas narrativas antagônicas. Os elementos essenciais de um conto são empregados de maneira diferente em cada uma das duas histórias. Então, o conto é uma narrativa que encerra um relato secreto, sendo que o enigma corresponde a uma história contada de forma enigmática.

Em sua segunda tese o autor afirma que a história secreta é a chave da forma do conto e de suas variantes. Em outras palavras, significa que em sua forma clássica o conto narra uma história anunciando que havia outra. Por outro lado, o conto moderno conta duas histórias como se fossem uma só. Conforme Piglia (2004, p. 94), “o conto é construído para revelar artificialmente algo que estava oculto. Reproduz a busca sempre renovada de uma experiência única que nos permite ver, sob a superfície opaca da vida, uma verdade secreta”.

Acerca do gênero conto, o crítico também discorre sobre o aspecto surpreendente que o final dessas narrativas costuma reservar, o que em sua visão significa uma ocorrência de desvio repentinamente, mudança de ritmo, atuação de um elemento externo, algo que causa interferência no lugar, que acontece ou está em um cômodo ao lado, por exemplo. Isso se explica, segundo o autor, pelo fato de o relato deter uma espécie de segredo que fica reservado para o final. Não se trata necessariamente de um enigma, é uma figura que se oculta. Por isso, o que um relato quer transmitir nós só entrevemos no final. Além disso, Piglia (2004, p.106) observa que no enredo cada narrador narra à sua maneira, mas há sempre um duplo movimento que inclui o acontecimento de algo não compreensível e que está escondido. Esse aspecto enigmático irrompe no final tal qual uma revelação, possibilitando, enfim, o entendimento.

Portanto, Piglia (2004, p. 103) compreende a forma do conto como uma dupla camada, sendo que uma delas reserva um segredo a ser revelado. “A arte de narrar se baseia na leitura equivocada dos sinais [...] é a arte da percepção errada e da distorção. [...] o final faz ver um sentido secreto que estava cifrado e como que ausente na sucessão clara dos fatos”. A arte de narrar consiste, basicamente, em postergar o final culminante com uma revelação, uma espécie de epifania. Talvez por isso o jovem leitor se identifique e adquira gosto pela leitura através dos contos. Como veremos a seguir, o conto pode ser o gênero perfeito para uma provocação ao jovem leitor.

2.3 O conto como provocação ao jovem leitor

A funcionalidade do gênero conto como elemento promotor à formação de jovens leitores foi atestada em um estudo conduzido por Maria de Fátima Cruvinel, docente do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. Em seu estudo, Cruvinel (2015) atribui um destaque ao conto como uma modalidade narrativa capaz de aguçar no leitor pouco experiente maior interesse pelo texto. Lembra de que a literatura é um tesouro valioso que a humanidade reservou em sua busca de compreender a si mesma.

Contudo, apesar de sermos uma sociedade em que o registro escrito da palavra é uma constante nos mais variados espaços de interação, isto é, constitui uma prática cotidiana, ainda se verificam falhas no esforço educacional de formar sujeitos satisfatoriamente aptos em suas habilidades de leitura e se formarem leitores irrestritos ao ambiente escolar. Por isso, o esforço em prol da formação do leitor literário deve ser tratado com cuidado e seriedade pelas escolas. Esse é o principal espaço que permite o acesso às obras literárias e que, em resultado do trabalho docente na mediação desse processo que envolve a leitura, orienta o jovem leitor a alcançar habilidades capazes de apreciar a estética literária e, por isso, a se tornar um leitor proficiente.

De acordo com Cruvinel (2015, p. 113), “a literatura pressupõe especulação, conjectura, interrogação”. Trata-se de uma manifestação estética da linguagem capaz de atrair o leitor, mas que pode parecer refratário ao propósito utilitário habitualmente traduzido em forma de lição ou pretexto de tarefas didáticas. Contudo, a literatura não é passível de ‘ensino-aprendizagem’ no sentido doutrinador, mas é valiosa à educação dos sentidos e ao implemento do capital cultural do sujeito leitor. Ou seja, embora o efeito formador da literatura seja educativo, não pressupõe caráter moralizante, limitado à transmissão de ideias

de cunho positivo ou negativo. Literatura é arte, o que pressupõe um direito (CANDIDO, 1972). E como arte, se constitui em objeto relevante para a formação humana.

Nesse sentido, Cruvinel (2015) observa, a partir de considerações da psicologia, que é característico da personalidade do jovem, de faixa etária entre 13 e 17 anos, o despertar para o autoconhecimento. Trata-se de um período que inclui a exploração de sensações, emoções e até a incerteza sobre a vida. Segundo a autora, a leitura literária pode, eventualmente, apresentar personagens cujas experiências, conflitos, sentimentos se aproximam em boa medida dos desafios, dramas e vivências que muitos jovens enfrentam em seu cotidiano. Esse jogo de identidade-alteridade é ampliado na medida em que se prestigia a leitura de autores e narrativas afro-brasileira e outras tidas como marginais.

Em adição, podemos afirmar que o gênero conto carrega como marca desde a sua gênese a capacidade de enredar o receptor. As propriedades do gênero permitem o efetivo exercício da leitura em sala de aula tanto pela sua peculiaridade como “máquina de criar interesse” (Cortázar, 1974), quanto pelas suas características, a saber, condensação, compactação, concentração com vistas a obter um efeito único no leitor (POE, 2016). Essas propriedades geram expectativas, envolvimento e interesse pela leitura. Alguns contos são como tecidos elaborados por vários fios, cuja trama mobiliza o leitor, no ato da leitura, a orientar sua perspectiva e realizar escolhas próprias para a construção de sentidos. Leitores empíricos podem ler de várias formas e não existe lei que determine como devem ler (CRUVINEL 2015, p. 124, 134).

Nesse sentido, não se pode olvidar quão bem alguns contos fazem uso de recursos ou marcas expressivas em sua diegese “como ambiguidades, subtendidos, fragmentações temporais, narração fragmentada, o que reafirma a garantia da palavra incompleta, do texto mesclado por intervalos, que tão prontamente se doa ao leitor” (CRUVINEL, 2015, p. 130).

É considerando essa expectativa e o envolvimento que o gênero conto proporciona que nos propusemos em apresentar aos discentes de uma turma de primeiro ano do ensino médio uma coletânea de contos afro-brasileiros de Conceição Evaristo, com o intuito de colaborar com sua formação leitora literária. Oferecer ao discente a oportunidade de leituras advindas da “literatura marginal” possibilita ao jovem leitor apreender as diferentes perspectivas do texto e acercar-se criticamente da ficção. Por isso, nossa abordagem dos contos de Conceição Evaristo.

2.4 Conceição Evaristo e a literatura afro-brasileira

Conceição Evaristo nasceu em 29 de dezembro de 1946, na capital mineira Belo Horizonte. De família afrodescendente, parentela humilde, sua mãe teve vários filhos e desde muito jovem Conceição ajudava a mãe e as tias em suas ocupações rotineiras, como a lavagem de roupas. Aos oito anos teve seu primeiro emprego como empregada doméstica e, ao longo do tempo, outros foram surgindo. Moraes (2022) observa que o trabalho doméstico em nosso país foi destinado fundamentalmente para as mulheres com mais melanina na pele. Assim, as experiências relatadas nas obras de Evaristo dificilmente seriam escritas por mulheres brancas que nunca vivenciaram, na pele, a junção das opressões de raça, classe, gênero e de território. Outro aspecto de relevância em sua obra dialoga de perto com o Brasil atual, que retorna ao Mapa da Fome segundo estatísticas das Nações Unidas. A escassez de comida e os perigos da vida estampados com determinação nos contos de Evaristo ficam patentes, esboçando um retrato realista do cotidiano de várias mulheres pretas que enfrentam um dilema de dificuldades para alimentar seus filhos.

Essa dura realidade não foi diferente para boa parte das mulheres da família de Conceição Evaristo. Ainda jovem, ela viveu um período ao lado da irmã mais velha de sua mãe, Maria Filomena, casada com Antônio João da Silva. Seu tio era pedreiro e a tia lavadeira de roupas assim como sua mãe. Evaristo costuma dizer que não foi uma criança cercada de livros, mas era cercada de saberes e histórias que eram contadas por sua mãe e tias. Além disso, “ouve histórias narradas pelos mais diversos habitantes da favela que habitam os becos da sua memória-criança, quando vivia em Belo Horizonte” (MARINGOLO, 2017, p. 123). Aprovada para o magistério em 1973, muda-se para o Rio de Janeiro, cidade em que sua vida acadêmica ganha impulso.

Conciliando os trabalhos na docência, na literatura e na produção de estudos teóricos, Conceição Evaristo titulou-se como mestra em Literatura Brasileira pela PUC-Rio, em 1996, com a dissertação *Literatura Negra: Uma Poética de Nossa Afrobrasilidade*. Seu estudo realizou algumas reflexões sobre o ato de fazer, pensar e veicular o texto literário negro. Mais tarde, em 2011, defendeu seu doutoramento em literatura comparada, na Universidade Federal Fluminense (UFF), com a tese *Poemas malungos, cânticos irmãos*, na qual estudou as obras poéticas dos afro-brasileiros Nei Lopes e Edmilson de Almeida Pereira em confronto com as do angolano Agostinho Neto (LITERAFRO, 2023). Em sua análise comparativa entre a escrita afro-brasileira e a angolana privilegiou uma leitura intertextual que observou aspectos como enunciados comuns, processos comuns de criação usados ao nível da linguagem, modos

de apropriação da tradição afro-brasileira e africana para reinventá-las na poesia (EVARISTO, 2011).

Na contemporaneidade, Evaristo exerce atividade como escritora com produções literárias e afins no gênero romance, conto, poemas e ensaios. Participa ativamente de debates sobre temas diversos que envolvem cultura afro-brasileira, literatura, feminismo negro. Ou seja, é uma mulher que representa tanto a intelectualidade como a arte negra em espaços distintos e muito relevantes dentro da produção cultural brasileira. São lugares de importância, sobretudo, para uma reconfiguração da imagem do homem e da mulher negra na literatura e na cultura brasileira. (BRASILESCOLA, 2021).

Desse modo, é nítida na produção literária de Conceição Evaristo uma preocupação em valorizar a cultura negra e, com isso, a cultura africana e afro-brasileira. Ganha destaque em suas produções uma diversidade de personagens negras, desde crianças, homens e especialmente mulheres. Suas personagens femininas negras retratam a mulher brasileira afrodescendente advinda de várias partes do país, incluindo as da zona sul do Rio de Janeiro, de classe média e mulheres marginalizadas nas periferias desse vasto país.

Ao mesmo tempo, é importante ressaltar a crítica social que se percebe em sua obra, traduzida sob a forma de denúncias ligadas à misoginia, racismo, desigualdades sociais, violência contra a mulher, exploração infantil, machismo. Toda essa visão embutida na obra é contada a partir das perspectivas de suas personagens protagonistas, que variam entre crianças, homens e ou mulheres jovens, pessoas pobres da classe trabalhadora que lutam para conseguir o mero sustento, sem acesso a outros bens culturais. São pessoas que devido à sua própria condição subumana estão marginalizadas ou até invisíveis perante a sociedade. No entanto, Conceição Evaristo consegue dar voz a essas pessoas relativamente silenciadas em sua condição, oferece visibilidade a esses invisibilizados que tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de falar a partir de seu próprio ponto de vista, de sua própria perspectiva e existência.

Nesse sentido, a coletânea de contos *Olhos d'água* nos possibilita refletir sobre o lugar, a constituição desses sujeitos tão marcados discriminatoriamente em nossa história social. De acordo com Munanga (2020), o fator histórico é como um cimento cultural que une os elementos diversos de um povo, conferindo um sentimento de continuidade histórica experimentado por sua coletividade. Sobre isso, em seu *Pequeno manual antirracista*, Djamilia Ribeiro tece o seguinte comentário

Se para mim, que sou filha de 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, 9).

Portanto, é fundamental colaborar com a promoção de uma educação antirracista nas escolas brasileiras, especialmente com a implantação da lei 10639/03. Se desde cedo as pessoas negras são levadas a refletir sobre sua condição racial, por que não estender o debate a todos nas escolas? A falta de reflexão sobre esse tema explica, em parte, a perpetuação do sistema de discriminação racial. A banalização ou naturalização torna como algo comum esse tipo de violência.

Outro ponto importante a destacar sobre a obra de Conceição Evaristo é que, ao fazer a representação de mulheres negras, a autora propõe um olhar para essas personagens de forma inovadora, diferente dos estereótipos marcados por ultrassexualização e objetificação do corpo negro, por exemplo. Ou seja, Evaristo a partir de seus escritos traz uma contribuição muito importante não só para a literatura, mas para a história também. Ao abordar temas importantes da nossa sociedade a partir da perspectiva desses que nunca tiveram oportunidade de se dizer ou de se falar antes, ela abre a possibilidade de uma reconstrução, de uma reconfiguração e até mesmo de uma revisão de possíveis distorções e contradições que outrora se fizeram presentes tanto em nossa literatura quanto no discurso histórico (BRASIL ESCOLA, 2021).

Por conseguinte, a obra de Evaristo instaura uma visão antirracista na medida em que se contrapõe à visão de objetificação, sexualização e exotização especialmente em relação ao corpo da mulher negra. Ribeiro (2019, p. 85) observa que “essa sexualização retira a humanidade das mulheres, pois deixamos de ser vistas com toda a complexidade do ser humano”. Os contos de Conceição Evaristo conferem valor à memória e a sensibilidade do povo negro. Por exemplo, a leitura do conto *Olhos d'água*, que é narrado em primeira pessoa por uma jovem mulher negra, tocou a sensibilidade de alguns estudantes participantes dessa pesquisa. Um discente comentou que o conto “fala da convivência entre mãe e filha de uma forma muito bonita”. Outros, em sua maioria, foram unânimes em perceber a narrativa como “muito triste devido às dificuldades da família em não ter o que comer”.

Na construção de suas personagens, Conceição Evaristo estabelece uma intersecção entre a vivência, a experiência das personagens e sua própria experiência de vida, isto é, os aspectos que marcaram e moldaram sua vida como mulher negra na sociedade. Diz respeito ao que Evaristo convencionou chamar de *escrevivência*. Maringolo (2017) comenta que

a poética da *escrevivência* significa escrever sobre a vida, abarcando a experiência múltipla e diversa dos afrodescendentes; significa também utilizar retalhos de

memórias para a construção das narrativas. Apoiada em sua vida, Conceição Evaristo confunde, inventa, cria e recria o material narrativo para a construção das narrativas. (MARINGOLO, 2017, p. 124)

De modo simples, escrevivência pode ser entendido como contar uma estória a partir de um ponto de vista individual, mas que ascende a uma coletividade. Trata-se de um conceito que pode ser concebido tanto como um processo de representação quanto de autorrepresentação (BRASIL ESCOLA, 2021). Representação que remete ao povo negro, em especial às mulheres negras, e que assim é também parte da vida da própria escritora.

Outrossim, destacam-se em sua produção literária as obras *Ponciá Vicêncio*, romance publicado em 2003; *Becos da memória* (2006); *Poemas da recordação e outros movimentos* (2008); *Insubmissas lágrimas de mulheres – contos* (2011); *Olhos d'água - contos* (2014), obra que lhe granjeou o Prêmio Jabuti em 2015; *Histórias de leves enganos e parecenças* (2016) que reúne contos e novelas; *Canção para ninar menino grande – romance* (2018).

Toda essa diversidade fruto da produção de Conceição Evaristo confirma a observação de Bernd (2010) de que as vozes femininas têm contribuído sobremaneira para o amadurecimento da literatura afro-brasileira, através da projeção de personagens negras em seu labor cotidiano, nos diálogos entre mãe e filha que transmitem a herança dos substratos culturais africanos, pois, graças a essas trocas entre mães e filhas, essa cultura resistiu e embasa hoje a identidade negra, fundamento da literatura afro-brasileira. Conforme Bernd (2010),

oriundas de uma cultura de base oral, as comunidades negras no Brasil deixaram marca indelével em nosso cânone e na MPB; a emergência de poemas e contos, cuja publicação vem se tornando contínua desde os anos 1970, é reveladora da migração da voz à letra – o que não representa de modo alguma negação do valor da oralidade (voz), mas desejo de (re)construção do identitário também no domínio da escrita (letra). (BERND, 2010, p.03)

De fato, a alteridade e a arte literária de Conceição Evaristo se constituem como elementos importantes para valorização da história e da cultura negra na medida em que a autora se mostra como uma mulher que produz arte, trabalhos acadêmicos e crítica literária. Não se trata de romantizar a questão, pois, segundo Munanga (2020), tendo em vista que o negro foi reduzido, humilhado e até desumanizado com vistas a dominá-lo e explorá-lo em grau máximo de eficácia, a situação do negro reclama uma ruptura e não um compromisso passivo de assimilação de valores culturais que renegam suas origens e ancestralidades. Mesmo em países como os Estados Unidos essa disposição de ruptura mostrou-se necessária. Conforme o crítico:

Após séculos de imitação cega, alguns escritores negros tomam consciência de que, de todos os grupos étnicos povoando os Estados Unidos – anglo-saxões, italianos, alemães, poloneses, judeus etc.-, eles são os únicos a sofrer uma lavagem cerebral,

levando-os até a acreditar que são naturalmente inferiores e não têm história (Munanga, 2020, p. 44).

Tanto a obra literária de Conceição Evaristo como sua produção acadêmica-crítica colabora, em parte, para a descolonização do pensamento. O negro, em especial a mulher negra, assume protagonismo como sujeito dotado de capacidades intelectuais e criativas, algo impensável sobre a mulher negra até meados do século 19. Bernd (2020) pontua que uma das constantes que caracterizam a literatura afro-brasileira é a emergência de um eu-enunciador que não prescindia de sua identidade negra, seu pertencimento a um imaginário afro-brasileiro que almeja se reconstruir no Brasil.

Por decorrência, a partir da década de 1970, inicia-se um debate sobre como denominar a literatura marcada pela emergência de um eu-enunciador que se assume como negro, identificando-se com a preservação do patrimônio cultural de origem africana. Sousa e Souza (2008) reiteram que a cultura africana e afro-brasileira estão na agenda educacional de nosso país, e que o movimento social negro brasileiro – que inclui o das mulheres negras – desempenha uma ação afirmativa importante para a valorização da cultura negra, o que também nos permite vislumbrar livros de literatura com novas propostas.

É curioso que o termo afro-brasileiro não é de todo consensual entre críticos, estudiosos da literatura e outras áreas de conhecimento. Cuti (2010) argumenta que denominar de afro a produção literária negra significa acomodá-la à margem da literatura brasileira, pois “afro-brasileiro e afro-descendente são expressões que induzem, ainda que discretamente, um retorno à África e conseqüente afastamento do âmbito da literatura brasileira, tornando a vertente negra brasileira um mero apêndice da literatura africana. Isso seria como admitir que somente à produção de autores brancos coubesse compor a literatura do Brasil. Para Cuti (2010, p. 36), “atrelar a literatura negro-brasileira à literatura africana teria um efeito de referendar o não questionamento da realidade brasileira por esta última. A literatura africana não combate o racismo brasileiro”. Contrariando esse pensamento, Couto (2014), escritor moçambicano disse em entrevista que em vez de a África ser procurada em África, provavelmente os brasileiros encontrariam a África fazendo uma viagem interior, em sua própria história. Temos em comum uma história cruel em razão da colonização estabelecida por Portugal. Assim sendo, o contexto de colonização dos dois países nos coloca de frente com similaridades acerca do racismo estrutural e que nos possibilita uma reflexão crítica que gera aprendizagem no combate ao racismo e às desigualdades.

Por sua vez, Munanga (2020) comenta que o movimento da negritude já obteve críticas por querer unir artificialmente povos marcados por aspectos geográficos, históricos e

culturais diferentes. Contudo, salienta a possibilidade dessa união sob a perspectiva histórica e psicológica visto que na história humana os negros são os últimos a ser escravizados e colonizados. Além disso, seja no continente ou na diáspora, todos são vítimas do racismo do branco. Esse aspecto comum constitui um fator de unidade que se manifesta em forma de solidariedade que atravessa fronteiras.

Outrossim, essas considerações colaboram para percebermos que se existem várias Áfricas e que o universo afro-brasileiro também é múltiplo. Pensamos em harmonia com Braz (2001) que pouco ou nada foi dito sobre a África para os jovens de hoje, afrodescendentes ou não. Não obstante a controvérsia em torno da denominação, Conceição Evaristo se reconhece como escritora afro-brasileira pois trata-se de um termo que remete à sua condição de mulher negra na sociedade brasileira, sua ascendência de povos africanos. É uma expressão que abarca uma questão política-ideológica em que ela, como mulher negra, não pode negar. (CANAL BRASIL, 2021).

Em sua obra *Olhos d'água* (EVARISTO, 2016), percebemos a abordagem de temas, personagens, situações que em boa medida estampam as múltiplas diversidades afro-brasileiras em diálogo com a diversidade africana. É um caráter reconhecível inclusive a partir dos títulos de alguns contos, que apresentam nomes próprios africanos. Por exemplo, o conto *Ayoluwa, a alegria de nosso povo* que fecha a coletânea da obra, arquitetada uma nova ordenação para uma comunidade baseada na alegria e esperança de dias melhores. Em sua análise sobre esse conto, Jesus e Junior (2021) explicam que

o título do conto articula um nome próprio feminino em iorubá com a tradução, em português, de seu significado. Segundo o jornalista Fernando Garcia Sagatiba, o nome 'Ayoluwa' significa 'alegria de nossas pessoas' e tem origem na Nigéria, África Ocidental. Já há, no título, um procedimento que articula memória e resistência: a recuperação do nome próprio em iorubá articulada com sua tradução em português para divulgar o seu significado. (JESUS; JUNIOR, 2021, p. 115)

Em outras palavras, o título reforça o significado do nome *Ayoluwa*. Ademais, outros nomes próprios em língua africana seguidos de sua tradução em português são recorrentes ao longo da narrativa de *Ayoluwa*. São mencionados, por exemplo, Moyo – o que trazia boa saúde; Masud – o afortunado; Abede – o homem abençoado, Amina – a pacífica; Sele – a mulher forte como um elefante e vários outros. Além dos nomes próprios que nomeiam alguns dos habitantes da comunidade, destacam-se também nessa narrativa termos de ressonância africana que arquitetam uma cosmogonia de natureza estética.

Vários desses termos, como pitimba e sambango, remetem à língua banta de Moçambique. Os bantos correspondem ao primeiro grupo etnolinguístico de africanos a chegar ao Brasil. Logo de início na narrativa do conto *Ayoluwa*, somos informados sobre a

degradação que assola uma comunidade, situação essa descrita da seguinte forma: “Há muito que em nossa vida tudo pitimbava. Os nossos dias passavam como um café sambango, ralo, frio e sem gosto” (EVARISTO, 2016, p. 111). Jesus e Junior (2021, p. 6) comentam que esses termos são inscritos nos enunciados “dando forma estética à construção do que é comum em termos linguísticos, socioculturais e históricos [...] há, ainda, termos que marcam, no espaço estético, a presença da cultura iorubana”. Tal recurso que se vale da utilização de termos africanos para a elaboração estética do texto reforça a articulação de memória e resistência na escrita do conto.

Por certo, a riqueza estética da produção literária de Conceição Evaristo pode ser bem aproveitada na atividade docente naquilo que constitui um pilar importante para a formação humana e intelectual dos mais jovens na educação básica, a saber, formar leitores literários cômicos de sua própria história e herança cultural. Aliás, Braz (2001, p. 4) nos faz lembrar novamente sobre a influência africana em nossa cultura de que “não existe apenas uma África, mas incontáveis, ricas em histórias e tradições”.

Outro fator a considerar sobre a produção literária de Evaristo, em especial os contos em *Olhos d'água*, diz respeito à diversidade de personagens que vivenciam experiências dramáticas, senão trágicas em sua maioria, e que em boa medida, infelizmente, remanescem desde o princípio da experiência africana em nosso país. As aflições não são poucas, mas abundantes em termos de opressão e violência. Contudo, prevalece também a marca da resistência no enfrentamento de todo um articulado sistema opressivo, ainda que com muito derramamento de sangue.

Concordemente, as personagens que ganham vida nos escritos de Conceição Evaristo trazem não somente suas dores, de sua parentela, vizinhos ou amigos, mas também dos que foram arrancados de suas casas contra a sua vontade, sendo obrigados a separar de suas famílias, que tiveram que aprender uma nova língua, a quem foram apresentados uma outra religião e que tem vivido e enfrentado a miséria há mais de quatrocentos anos. Maringolo (2017, p. 125) declara que Evaristo percebe a literatura negra ou afro-brasileira “como uma multiplicidade de vozes resignificando e redesenhando o discurso oficial tendo como arcabouço teórico a experiência destes sujeitos negros na sociedade brasileira”. A voz desses que estiveram esquecidos por tantos anos faz-se ouvida por meio de narrativas fortes, potentes, singelas e imensamente poéticas.

Para Sousa e Souza (2008, p. 162), cultura afro-brasileira também remete ao uso de conhecimentos e saberes trazidos por africanos escravizados e outros povos em suas estratégias de resistência e construção de suas identidades, o que inclui “o canto, as rezas, os

gestos corporais, o som dos instrumentos, os usos da palavra cantada ou versada. Todos esses elementos se entrelaçam e comunicam e nos comunicam algo sobre nosso território, nossa cultura, nossa língua, enfim, nossa história”.

De modo similar, Bernd (2010) pondera que o século XXI consolidou o uso das expressões *afro-brasileiro* e *afrodescendente* ao invés de *negro*. Este último poderia indicar a epidermização do conceito, a definição de uma manifestação artística baseada pela cor da pele dos autores. Também, no que diz respeito à literatura afro-brasileira, discorre sobre algumas de suas especificidades, a saber, que a temática dominante é o negro na sociedade, bem como o resgate de sua memória, tradições, religiões. Quanto à enunciação, pressupõe um sujeito negro cuja linguagem apresenta um vocabulário aderente à oralidade da cultura negra.

Destarte, a literatura afro-brasileira constitui, de fato, uma realidade vigorosa na contemporaneidade. Tanto existe como é múltipla, diversa e se mostra crescente desde a década de 1980. Sua ascensão se manifesta ante o volume de produções de escritores que assumem seu pertencimento enquanto sujeitos vinculados a uma etnicidade afrodescendente e aos espaços que começam a ocupar na cena cultural. Vale destacar que nesse novo ambiente a escrita produzida por mulheres é um ponto forte. De acordo com Duarte (2010), a ampliação da classe média negra, a profissionalização, mecanismos como a Lei 10639/03 e ações afirmativas têm sido fundamentais para a construção de um ambiente cuja participação das artes afrodescendentes seja mais significativa.

Capítulo 3 – Análise de dados: contextualizando a pesquisa

A pandemia de Covid 19 instaurou um ambiente de luto em escala mundial, e o Brasil esteve à frente como representante de uma das populações que mais foram vitimadas tragicamente pela doença. De acordo com dados oficiais apresentados no site covid.saude.gov.br do Governo Federal, em 27 de dezembro de 2022 o país totalizou a marca de 693.199 óbitos em consequência da doença. Só esse cenário já é suficiente para aceitar a afirmação de que todos nós, de alguma forma, fomos afetados por essa tragédia que infelizmente ceifou tantas vidas.

No âmbito da educação, professores e alunos enfrentaram o desafio de adaptação ao ensino remoto, cercado de dúvidas, críticas, exaustão, dificuldades e cortes orçamentários do setor. Com o retorno às aulas de forma presencial, outros aspectos importantes para o desenvolvimento intelectual dos estudantes se mostraram prejudicados por conta das implicações sociais impostas no período pandêmico. Nesse sentido, destacamos os efeitos na saúde emocional dos estudantes que foram privados da costumeira convivência com seus pares, professores e comunidade escolar como um todo. O resultado de tudo isso foi uma queda nos índices de aprendizagem e evasão escolar, que em parte se explica também pelo ingresso precoce de alguns jovens no mercado de trabalho em consequência das dificuldades econômicas que assolaram as famílias.

Considerar esse contexto é importante, visto que essa pesquisa se insere exatamente nesse momento em que emoções, inseguranças, dúvidas permeavam o clima de interação no ambiente escolar, mas que ao mesmo tempo delineava um senso de urgente responsabilidade com a restauração de uma rotina que é própria a todos os participantes da comunidade escolar. Moreira e Caleffe (2008) compreendem que

as escolas e as salas de aula são ambientes sociais complexos em que interagem, de várias maneiras, grupos de pessoas que têm suas histórias pessoais, identidades, personalidades, crenças, valores, interesses e experiências. Estas características afetam naturalmente o ensino e a aprendizagem, pois a maioria das ações desses indivíduos é determinada pelo passado, gênero, idade e etnia, que têm um papel a desempenhar na maneira como o professor conduz o seu trabalho na escola. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 11)

É importante destacar também o forte acirramento político que marcou o ano de 2022 em que assistimos, além do embate entre duas frentes políticas-ideológicas, um forte ataque às instituições e instrumentos que desde o período de redemocratização do país granjearam respeito e confiança do povo brasileiro. Acusações sem provas questionaram, inclusive, a segurança das urnas eletrônicas no país. Em outras palavras, vivenciamos um tempo, desde então, em que pensar uma pedagogia que capacite o discente a refletir criticamente sobre seu

país é essencial para promover e valorizar a nossa democracia. Freire (1987) nomeou esse esforço em sua proposta de uma Pedagogia do Oprimido:

aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1987, p. 20)

Conscientes dessas ideias e do contexto de uma educação que preza a autonomia dos seus indivíduos, optamos por eleger aspectos de abordagem qualitativa para esse trabalho segundo os moldes de uma pesquisa-ação. Marli André (1995, p. 17) comenta que diferentemente de uma visão empiricista de ciência, a pesquisa qualitativa “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação”.

Em relação ao termo pesquisa-ação, Gil (2019, p. 38) explica que foi utilizado por Kurt Lewin em 1946, “ao desenvolver trabalhos que tinham como propósito a integração de minorias étnicas à sociedade norte-americana. Assim, definiu pesquisa-ação como a pesquisa que não apenas contribui para a produção de livros, mas também conduz à ação social”. Outro aspecto tratado como relevante nesse modelo de pesquisa envolve, por exemplo, a fase exploratória que pressupõe um contato direto com o campo em que está sendo desenvolvida. Implica o exame visual do local, consulta a documentos, discussão com representantes das categorias sociais envolvidas.

Gil (2019) também aponta para o aspecto pragmático que é característico de uma pesquisa-ação. Assim, se uma pesquisa tem por objetivo investigar as causas do alto índice de reprovação escolar em um bairro, imediatamente a isso procura-se relacionar um problema prático: como diminuir a reprovação. A disposição em solucionar ou amenizar um problema constitui um fator de motivação para a participação dos interessados ou grupo a que se apresenta a pesquisa. No entanto, não se limita aos aspectos práticos, tanto é que a mediação teórico-conceitual se faz presente no decorrer de todo o trabalho.

A pesquisa-ação também admite uma diversidade de técnicas que podem ser adotadas para a realização da coleta de dados, o que inclui entrevistas, questionários, observação participante, história de vida e outros. De acordo com Gil (2019, p. 139-140) “diversamente das pesquisas elaboradas segundo o modelo clássico de investigação científica em que as técnicas se caracterizam pela padronização, a pesquisa-ação tende a adotar preferencialmente procedimentos flexíveis”. O autor ainda comenta que, em relação à análise e interpretação desses dados, há pesquisas que se conformam segundo o modelo clássico, o que envolve considerar os passos: categorização, codificação, tabulação, análise estatística e

generalização. Por outro lado, há pesquisas que priorizam a discussão em torno dos dados obtidos, de onde procede a interpretação de seus resultados.

Nesse sentido, optamos como instrumentos de coleta para análise de dados a elaboração de um diário de bordo, contendo registros e observações das aulas. Também anotações sobre a participação dos discentes, a receptividade dos contos lidos e situações vividas no processo. Incluímos ainda a aplicação de questionários com os estudantes participantes; produções de atividades realizadas pelos discentes e fotos que serão usadas para a elaboração do produto educacional desta pesquisa, denominado *Minhas escrevivências: arte e escrita de estudantes da primeira série do ensino médio*.

Thiollent (1986) é outra referência importante para compreender o planejamento e execução de uma pesquisa-ação. Segundo ele, com o desenvolvimento de suas exigências metodológicas, as propostas de pesquisas alternativas, como ocorre com a pesquisa participante e a pesquisa-ação, tendem a oferecer aos pesquisadores e participantes meios de responder com eficiência aos problemas da situação que os une, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Daí o fato de a pesquisa-ação e a pesquisa participante estarem ampliando sua audiência em vários meios sociais. Embora os termos pesquisa-ação e pesquisa participante, em geral, sejam usados como sinônimos “a nosso ver, não são, porque a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante” (THIOLLENT, 1986, p. 7). Diante do exposto, optamos pelo uso da denominação pesquisa-ação em nosso trabalho.

Concordemente, assumimos a mesma definição proposta por Thiollent (1986, p. 14) que concebe a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa social de base empírica que é “realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Desse modo, há uma ampla interação entre pesquisadores e as pessoas envolvidas no contexto do estudo. A pesquisa-ação envolve alcançar um objetivo prático, seja propondo soluções quando possível e acompanhando ações correspondentes, ou, pelo menos, despertar a consciência dos participantes com respeito a obstáculos e soluções disponíveis para superação. São práticos porque buscam uma saída dentro do contexto considerado.

Evidentemente que, assim como qualquer outra metodologia de pesquisa, a pesquisa-ação não prescinde da produção de conhecimento. Concordamos com Thiollent (1986, p. 22) que “a pesquisa ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é

necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas.

Moreira e Caleffe (2008, p. 12) explicam que “embora consuma tempo e não se aplique a todos os professores, a pesquisa torna o ato de ensinar mais do que a simples aplicação de conhecimentos e habilidades técnicas”. O exercício da reflexão e a prática decorrente possibilitam ao profissional da educação ir além da lógica do senso comum capacitando-o a desenvolver um nível maior de autoconsciência de sua prática tornando-o mais apto para sua função. De certo modo, na medida em que se problematiza ou questiona uma prática ocorre um princípio de aprendizagem que pode resultar em uma mudança comportamental.

Seria imprudente desconsiderar essas questões, pois não raro o professor é visto como impossibilitado, senão incapaz, de produzir pesquisas tendo em vista a sobrecarga de trabalho docente e a conseqüente falta de tempo para tal. Por outro lado, Moreira e Caleffe (2008, p. 16) destacam que, embora não se deva menosprezar essas dificuldades que afligem boa parte dos docentes, “a pesquisa desenvolvida pelo professor tem a vantagem adicional de aumentar o status intelectual dos professores à medida que os mesmos possam demonstrar estas habilidades em várias situações no contexto do seu trabalho”. Com isso, ampliam-se as possibilidades de incrementar sua prática pedagógica, aprimorar ou pensar em novas estratégias pedagógicas com o intuito de melhorar ou mesmo facilitar, tornar mais atraente as experiências de aprendizagem dos discentes. Ou seja, a pesquisa pode contribuir para maior entendimento do processo educacional.

3.1 Abrindo as portas da escola campo

A escola campo que elegemos para esse trabalho pertence à rede de ensino público do estado de Goiás, localizada na cidade de Aparecida de Goiânia. Um plano de ação foi elaborado sob o formato de uma sequência didática que se orienta para leituras e atividades sobre os contos de Conceição Evaristo extraídos da obra *Olhos d'água*. Essa sequência didática é parte integrante do produto educacional que é resultante dessa pesquisa. Foram selecionados quatro contos que possibilitam suscitar debates sobre questões étnico raciais, violência contra a mulher, a pobreza e a fome dentre outros.

A hipótese que nos orienta é a de que a leitura de contos afro-brasileiros, representados nesse trabalho pela produção literária de Conceição Evaristo, pode colaborar com o processo de formação do leitor literário na Educação Básica, despertando uma maior

criticidade frente aos problemas que afligem uma parcela importante da população brasileira, em especial os afrodescendentes. A literatura afro-brasileira também dá voz a personagens negras, o que pode colaborar para a construção da identidade de jovens leitores afrodescendentes. Vale-nos dizer, é mister formar um leitor literário crítico, autônomo, proficiente, antirracista, humanista e solidário para com os que sentem o peso da discriminação e preconceito racial, um cidadão que expressa empatia e que é defensor dos direitos humanos. É uma finalidade que, sem dúvida, almeja-se confirmar positivamente, visto que assumimos um compromisso com uma educação antirracista que vai de encontro com o estabelecido racismo estrutural que permanece em nossa sociedade.

Acreditamos que ao colaborar com o processo de formação do leitor literário na educação básica nos aliamos ao esforço de implementar a Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, propiciando aos discentes a oportunidade de granjear saberes políticos e humanos que fortalecem a nossa democracia, tão agredida nos últimos anos, como também despertam as ações afirmativas contrárias ao racismo, o preconceito e as desigualdades sociais. De acordo com Sousa (2011), a expressão *ação afirmativa* tem origem nos Estados Unidos, nação que é vista como referência sobre assuntos e iniciativas que versam sobre o combate às desigualdades relacionadas à origem étnica naquele país. Sabino (2016, p. 102) observa que na década de 60, nos Estados Unidos, eclodiram reivindicações pelos direitos civis que almejavam igualdade de oportunidades para todos. Com isso, as leis segregacionistas começaram a ser eliminadas.

Agir afirmativamente no contexto brasileiro exige pensar os direitos humanos numa perspectiva multicultural sem prescindir de uma prática intracultural que se configure no estabelecimento de garantias formais juridicamente reconhecidas. Leis Federais, como a 12.711/12, conhecida como a lei de cotas; Leis 10639/03 e 11.645/08, que dispõem sobre a obrigatoriedade do estudo das relações étnicas e raciais, a história e cultura indígena, africana e afro-brasileira, demonstram um certo avanço que visa reparar históricas desigualdades. Para Guimarães (1997, p. 233), ação afirmativa tem o sentido de “promover privilégios de acesso a meios fundamentais – educação e emprego, principalmente – a minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente”.

Outrossim, o autor acrescenta que as ações afirmativas surgem como “aprimoramento jurídico de uma sociedade cujas normas e mores pautam-se pelo princípio da igualdade de oportunidade na competição entre indivíduos livres” (GUIMARÃES, 1997, p. 233). Conforme explica Sabino (2016, p. 103), em seu artigo sobre ações afirmativas em prol de uma educação antirracista, dessa forma, justifica-se a desigualdade de tratamento no acesso

aos bens e aos meios, como caminho para tentar corrigir a desigualdade, devendo, por isso, tal ação ter caráter temporário. De modo similar, Bergmann (1996) entende que ações afirmativas visam promover a representação de pessoas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos em determinados empregos ou escolas, ressaltando, porém, que tais ações devem ter caráter provisório. Nossa compreensão é a de que temos pela frente um longo caminho a percorrer, em virtude dos recentes desdobramentos da pandemia e a crise alimentar que aflige milhares de famílias brasileiras.

Esboçamos esses aspectos que percebemos como relevantes para, a partir de então, apresentar outras informações da escola campo, a saber, o Colégio Estadual Marsomilto Alves de Oliveira. A escola, localizada em importante via em Aparecida de Goiânia, Rua 22 Qd. 39 Lt. 14, Bairro Independência, atende a um público diversificado, visto que oferece formação educacional para alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e o conhecido supletivo EJA – Educação de Jovens e Adultos. Além da comunidade do Bairro Independência, a escola tem em sua vizinhança vários outros bairros como Setor Colina Azul, Nova Cidade, Cidade Livre que se beneficiam de sua função social na região.

A denominação da unidade conhecida como Colégio Estadual Marsomilto Alves de Oliveira homenageia o professor e vereador Marsomilto cuja atuação docente e política contribuiu para a região. O ato de criação da escola é resultante do decreto 10.697, fundada pelo então governador Iris Resende Machado, em 1987. A área total do terreno é de 4.354,80 m², sendo que 1.158,83 m² corresponde à área construída, distribuída em 13 salas de aula, sala da diretoria, secretaria, sala dos professores, cozinha, depósito de equipamentos e mantimentos, biblioteca, banheiros de uso dos discentes, banheiros dos funcionários da escola.

A professora Célia Maria Moreira é a atual diretora da escola e exerce essa função há oito anos. Segundo relatado por ela em uma conversa informal, a escola tem uma procura intensa por parte da comunidade, inclusive de bairros mais afastados de suas imediações. A unidade escolar é vista com bons olhos pela comunidade escolar e, segundo a diretora, melhorias têm ocorrido com reformas e adequações dos espaços físicos da escola e na qualidade da merenda escolar. Aponta, porém, que é preciso melhor planejamento que beneficie a formação humana e profissional da comunidade escolar, especialmente os professores. Para a gestora, apesar dos desafios da educação pública, os estudantes começam a perceber que a educação pode ser um caminho para uma vida melhor.

Figura 1: Vista lateral da entrada principal da escola



Fonte: arquivo pessoal.

Consultamos o Projeto Político Pedagógico da escola para obter mais detalhes sobre o funcionamento, estrutura, história e compromisso social da unidade escolar. Sob o subtítulo Finalidades da Escola lemos que

A primeira questão a considerar quando se trata de educação, é saber que tipo de homem e sociedade que queremos formar. Necessitamos de indivíduos que pensem, critiquem, formulem perguntas que tenham dúvidas, ou seja, indivíduos preparados não apenas para assumir os papéis sociais determinados pela sociedade, mas também para construir embasamentos teóricos para negar as injustiças sociais que geram os contrastes econômicos. (AP. GOIÂNIA, PPP, 2022, p. 4)

É com esse propósito em mente que professores e demais servidores da unidade escolar buscam atuar. A escola conta com cerca de 39 funcionários técnicos administrativos distribuídos em diversas funções que envolvem a manutenção, limpeza, segurança da escola e apoio pedagógico da equipe de coordenadores. O corpo docente conta com cerca de 36 profissionais. Infelizmente, cumpre notar que não existe na escola um auditório ou espaço que valorize produções culturais que se configurem, por exemplo, em peça de teatro ou espetáculo similar. Produções dessa natureza se realizam no ambiente de sala de aula ou no pátio da escola que não conta com cobertura. Existe uma biblioteca que, após o período de reforma do prédio escolar passa por um processo de revitalização de seu espaço físico, oferecendo alguns títulos de obras literárias. Nesse sentido, sugerimos junto à direção melhorar a iluminação do local e torná-lo mais agradável como espaço dedicado à leitura literária.

O final do ano letivo de 2022 foi marcado pelo início da reforma do prédio escolar que deve, inclusive, ampliar o número de salas de aula. O piso das salas de aula será

substituído e uma quadra de esportes coberta também está em construção. Até então, os estudantes não contam com espaço adequado para aulas de educação física e prática de esportes. São melhorias que chegam passados 35 anos desde a inauguração. Trata-se de um típico exemplo da falta de planejamento do poder público, no entanto ações práticas vivificam o ambiente escolar e promovem a integração e socialização de estudantes e professores. Uma escola atraente, com boas instalações, espaços físicos planejados para interação, biblioteca, certamente favorece o interesse pelo ambiente escolar e o desejo de estar na escola. No horário de intervalo, reservado para que estudantes e professores descansem por alguns minutos, os alunos andam de um lado para outro sem ter onde se acomodar para conversar, rebater uma bola, realizar uma leitura saborosa. Felizmente, com a construção da quadra coberta na escola, essa realidade se transformou e o espaço tem sido aproveitado para realizar inúmeras atividades pedagógicas, esportivas e de interação com os estudantes.

Figura 2: Vista da obra de construção da quadra de esportes



Fonte: arquivo pessoal

A revitalização de espaços como a biblioteca e a construção da quadra vem se constituindo como um mecanismo de tornar a escola mais atraente, reduzindo a evasão escolar e as faltas. Contudo, a educação em Goiás valoriza muito os aspectos numéricos de exames como o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para que as escolas avaliem a qualidade do ensino oferecido aos estudantes. Os exames são importantes na medida que fornecem um diagnóstico da Educação Básica, sendo o primeiro de caráter estadual e o segundo nacional. Também consideram os fatores que podem interferir no desempenho dos estudantes, identificando

avanços e desafios em âmbito nacional (Saeb), estadual e em cada unidade escolar (Saeb e Saego).

Por meio de testes e questionários aplicados a cada dois anos, os exames refletem os níveis de conhecimentos e aprendizagens dos discentes avaliados, a partir de uma série de informações contextuais. As médias de desempenho dos estudantes apuradas no Saeb, consideradas juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

No entanto, efetivar ações em favor da melhoria dos espaços físicos das escolas, valorizar a docência através da abertura de concursos na área de educação são fatores que não podem ser desconsiderados desse contexto e merecem especial atenção do poder público. A permanecer assim, os professores continuarão a fazer malabarismos para manter os alunos minimamente motivados com os estudos, dispostos e animados para demonstrar seus conhecimentos aferidos por meio de testes oficiais e, porventura, até ávidos leitores literários. A ocasião que acontece os exames oficiais é comumente marcada por grande ansiedade e preocupação do corpo docente, em especial professores de português e matemática. Ao mesmo tempo, a aflição é dividida em meio à dúvida da participação maciça ou não dos estudantes nos dias dos exames. Acolhida triunfal, lanches especiais, lembrancinhas são cuidadosamente preparados para os discentes na intenção de criar um ambiente motivador que contribua para um bom desempenho nos exames.

Essas situações que acompanham a rotina de vida em uma escola pública nos convencem ainda mais sobre a necessidade de insistir em colaborar com o processo de formação do leitor literário na educação básica. Sim, concordamos com a afirmação de Todorov (2009, p. 76) de que “a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos de outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver”. Apesar de dificuldades social e historicamente impostas, acentuadas nos anos recentes em virtude da pandemia de Covid 19, empreitar o desafio de formar leitores é algo emocionante.

Estar nesse contexto ao lado de jovens que representam a possibilidade de uma nação que seja menos desigual, menos racista e preconceituosa nos motiva a fazer o melhor possível para alcançar uma sociedade melhor, que não nega sua diversidade cultural e que se esforça em prol da democracia. No Brasil, a década de 80, ocasião de fundamento dessa escola campo, foi marcada por movimentos democráticos que defendiam eleições livres para presidente da república. Infelizmente, o ano de 2023 inicia com uma atitude histórica por parte de um grupo de pessoas que praticaram atos de vandalismo, defendendo uma

intervenção militar em nosso país. Que nos desculpem os golpistas, mas tal atitude é sinal de que literatura é fundamental; formar leitores literários é preciso; coibir liberdade, nunca.

3.2 Participantes da pesquisa em foco

Antes de iniciar na escola campo os procedimentos dessa pesquisa, junto ao grupo participante, a saber, uma turma de 1ª série do Ensino Médio, cumprimos os requisitos definidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás. A partir da aprovação dos documentos que foram enviados ao CEP adotamos ações para efetivar a aplicação do plano de ação em formato de uma sequência didática.

Os sujeitos participantes estão matriculados no grupo da 1ª série B do turno matutino da escola Marsomilto Alves de Oliveira. A turma de estudantes é composta por 41 adolescentes, mas vale ressaltar que, ao longo do ano de 2022, 61 estudantes realizaram matrícula, sendo que muitos solicitaram transferência para outra escola da rede estadual, enquanto outros desistiram. Dos 41 estudantes remanescentes matriculados, pelo menos 3 apresentavam status de “evadido”, ou seja, desistentes, no último bimestre letivo. Assim sendo, o número de alunos frequentes na turma durante o curso da pesquisa era de 38. Na condição de professor pesquisador do grupo, recém chegado à escola, orientamos os trabalhos da disciplina de Trilhas de Língua Portuguesa para o plano de ação da sequência didática em concordância com os alunos. Despertou nossa atenção o mau hábito de alguns estudantes serem faltosos às aulas sem justificativa. Talvez a expectativa das eleições que aconteceram em outubro, eventos como a Copa do Mundo do Catar e a reforma da escola tenham colaborado um pouco para instauração dessa problemática.

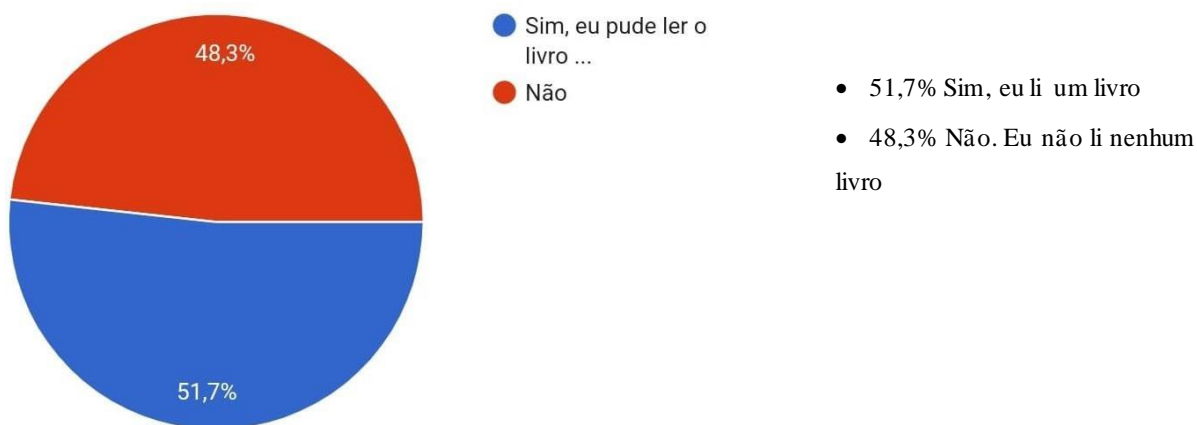
A pesquisa foi desenvolvida ao longo de 20 horas/aulas. Os trabalhos tiveram início em outubro de 2022. Primeiro, apresentamos a proposta de trabalho aos discentes em uma conversa informal destacando a importância de refletir sobre hábitos de leitura literária e algumas informações básicas sobre os contos e a obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo. Os estudantes foram informados sobre a importância de assinatura dos termos TALE e TCLE em cumprimento às normas do Comitê de Ética. É curioso o paradoxo que envolve o comportamento de discentes e suas famílias quando se trata de consentir informações pessoais, uso de imagens e outros em pesquisa científica. Voluntariamente, boa parte das pessoas publicam fotos, informações pessoais e situações do cotidiano de caráter privado em redes sociais. Contudo, a escola, professor ou universidade solicitar permissão formal às pessoas através de documentos que explicam a natureza de uma pesquisa e o modo como os

dados serão utilizados gera desconfiança e torna essa etapa preliminar de uma pesquisa algo, às vezes, estressante. Diante dos documentos alguns simplesmente decidem pela não participação, pois percebem tais documentos como algo coercitivo, e não o contrário.

Superadas as primeiras dificuldades comuns de uma pesquisa no espaço escolar, orientamos energia para sua plena continuidade. Como instrumento de coleta de dados inicial, apresentamos aos estudantes um questionário de 6 perguntas com o objetivo de realizar uma sondagem sobre seus hábitos e experiências leitoras. Optamos por não fazer distinção de gênero entre os alunos visto que todos estiveram sob as mesmas pressões relativas ao período de pandemia de Covid 19, contexto esse que influenciou a retomada de aulas presenciais nas escolas, bem como por essa distinção não se mostrar relevante para os propósitos dessa pesquisa. Ademais, questões de gênero requereriam um alargamento do campo teórico e um aprofundamento bem delineado que a abrangência do tema exige.

A primeira pergunta da pesquisa revisita sobre leituras realizadas no período da pandemia indagando – “Durante o período crítico da pandemia de Covid 19 você leu algum livro?” O gráfico a seguir apresenta o percentual de respostas afirmativas e negativas.

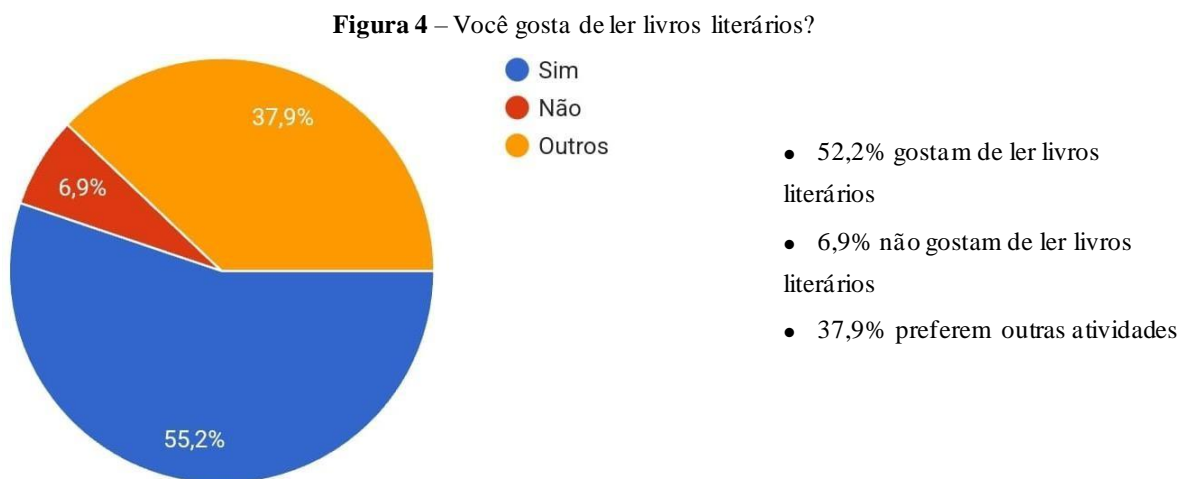
Figura 3- Durante o período crítico da pandemia de Covid 19 você leu algum livro?



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Percebemos que pouco mais da metade dos estudantes responderam positivamente a essa questão. Consideramos esse um número expressivo, favorável à leitura, ainda mais considerando que os alunos não estavam com aulas presenciais. Ao mesmo tempo, os estudantes estiveram mais expostos e envolvidos com mídias digitais. Por isso, são números que merecem ser comemorados. Concordamos com Bértolo (2018, p. 95) que ler é um aprendizado e que cabe ao espaço da escola fomentar ações para sua prática e incentivo, pois a batalha pela leitura será ganha ou perdida no espaço escolar.

Em seguida, os estudantes refletiram sobre suas preferências de leituras com base em duas questões: “você gosta de ler livros literários? e marque as leituras que você mais gosta de fazer”. As respostas obtidas são apresentadas nos gráficos a seguir.

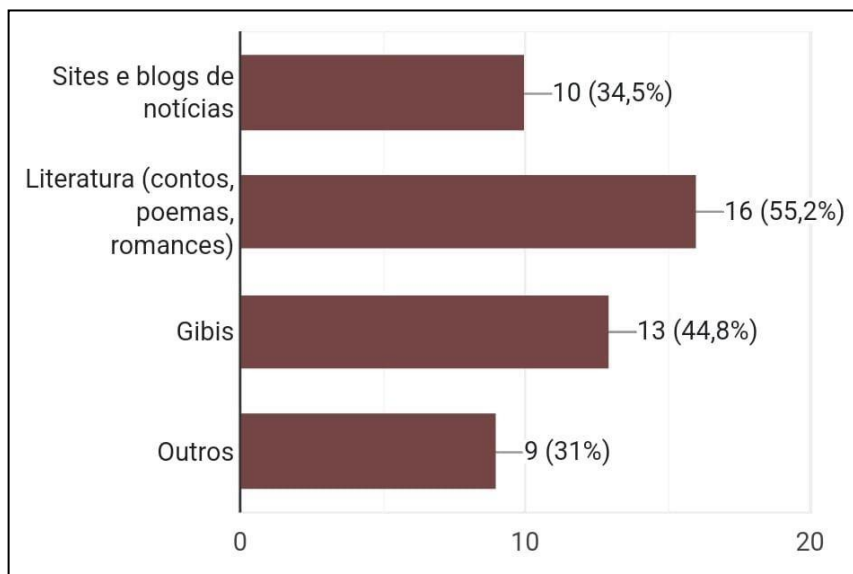


Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Em relação à pergunta anterior, os números se mantêm em equilíbrio, pois mais da metade responderam afirmativamente sobre gostar de ler livros literários. 31 estudantes colaboraram com suas respostas ao questionário inicial. Desses, 19 responderam que sim, gostam de ler livros literários; 10 responderam que gostam de outros tipos de leituras; 2 responderam categoricamente que não gostam de ler livros literários. É importante observar que, embora alguns estudantes opinaram gostar de outros tipos de leitura, ou seja, leituras não literárias, ao indicar as leituras que gostam de realizar incluíram gêneros literários como o conto, o poema e mesmo o romance.

Essa incoerência se explica, talvez, por um certo grau de desatenção às perguntas por ocasião do preenchimento do questionário ou a não familiarização de alguns conceitos. Em todo caso, isso nos possibilita inferir que, de alguma forma, boa parte dos adolescentes tem ao seu alcance, seja por meio impresso ou digital, obras literárias. Ressaltamos ainda que, do ponto de vista dos discentes, obras literárias referem-se a histórias de ficção como um todo, portanto não se limita ao cânone de obras da literatura brasileira. Essa constatação corrobora com a maioria das respostas obtidas de modo favorável à leitura, conforme vemos no gráfico a seguir:

Figura 5 – Marque as leituras que você mais gosta de fazer.



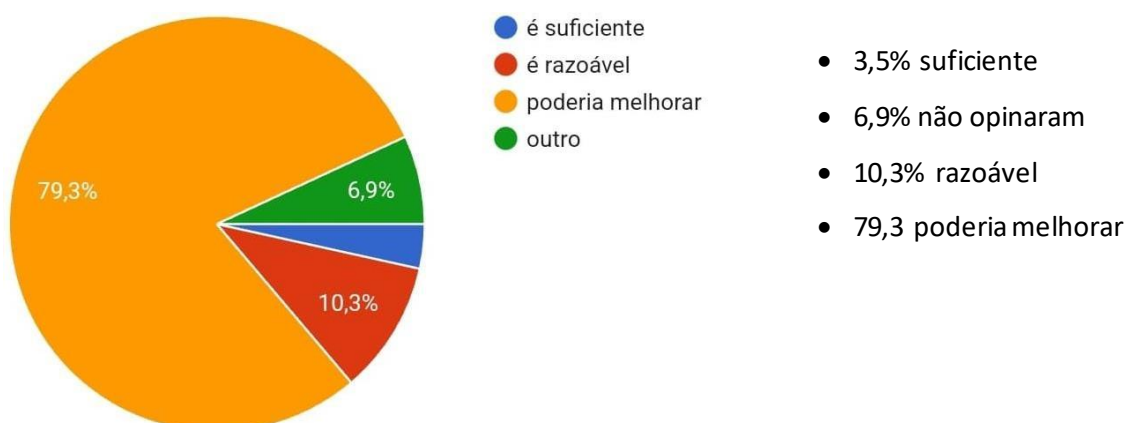
Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Essa questão foi apresentada de maneira aberta para que o discente expressasse suas preferências sem restrições, permitindo apontar variados gêneros textuais, inclusive escrevendo algum que não estava presente nas opções oferecidas. A preferência por leituras de obras literárias em forma de contos, poemas, romances obteve mais adesão, alcançando a marca de 55,2% da preferência. Os gibis, histórias em quadrinhos, também ocupam uma preferência importante, no que diz respeito à leitura entre os participantes, constituindo um gênero mencionado por 44,8% dos estudantes, superando a preferência frente a leituras de sites e blogs da internet. Em resposta à opção outros, 7 participantes comentaram sobre suas preferências. Algumas leituras mencionadas por esses estudantes incluem mangás, mitologia, histórias de ação, comédia, holocausto e casos criminais.

Umberto Eco (2001) reconheceu que no limiar do século 21 os jovens já adentravam em uma cultura digital que viria transformar suas formas de se comunicarem uns com os outros. No entanto, seja trocando mensagens pelo celular, se apinhando em megalivrarias mesmo que apenas folheando obras sem nada comprar, eles têm contato com estilos cultos e elaborados até então desconhecidos de seus genitores e avós. Ou seja, as possibilidades de incluir obras de valor estético literário a esse público continuam abertas e precisam ser promovidas, inclusive através de novos formatos e tecnologias.

A pergunta seguinte do questionário inicial tinha por pretensão avaliar como o discente percebe o tempo que ele oferece à leitura literária. As respostas estão representadas no próximo gráfico:

Figura 6 – Em sua rotina, você considera que seu tempo dedicado à leitura



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

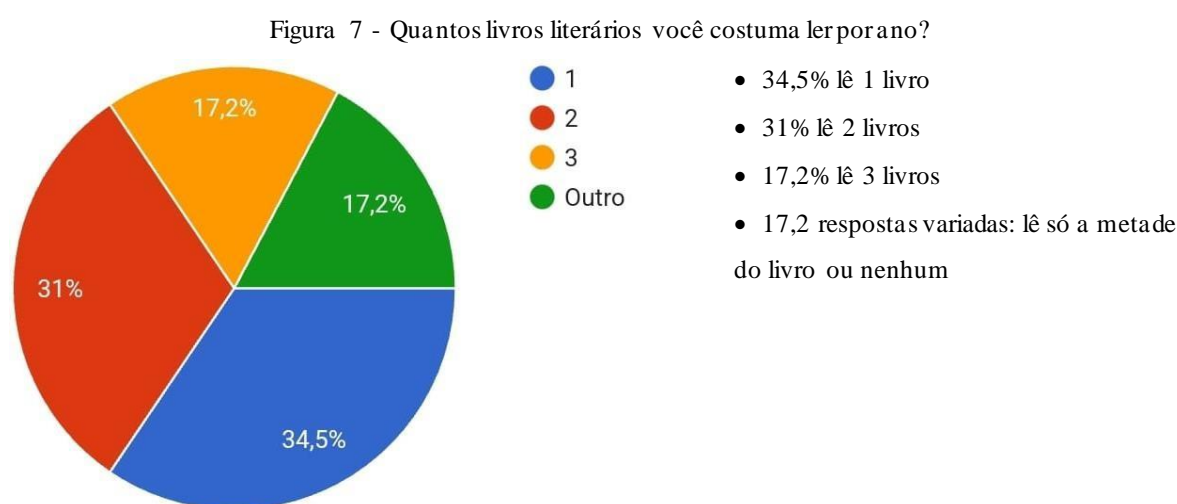
Dos 29 estudantes que responderam a essa pergunta, 23 disseram que poderiam melhorar o tempo dedicado à leitura; 3 disseram que o tempo que eles reservavam para ler era razoável; 1 disse que reservava pouco tempo; 1 preferiu não opinar e somente 1 considerou como suficiente o tempo que ele costumava dedicar à leitura.

As respostas nos permitem realizar inferências importantes. Primeiramente, servem para confirmar que estamos diante de um público juvenil que reserva algum tempo dedicado à leitura literária. Segundo, trata-se de um grupo que percebe a necessidade de melhorar a quantidade de tempo que reserva para a leitura, por isso, reconhece a leitura literária como fator importante em sua formação intelectual. Nesse sentido, alguns até admitem que já consideram como razoável a disponibilidade de tempo que é oferecido à leitura. Portanto, o incentivo à leitura, o planejamento e execução de ações realizadas na escola para esse fim precisa permanecer como forma de possibilitar uma experiência de leitura literária que valorize a fruição, o contato com a linguagem estética, a reflexão crítica e o debate.

O Instituto Pró-Livro (IPL), uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), sem fins lucrativos, que realiza periodicamente a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, maior e mais completo estudo sobre o comportamento do leitor brasileiro, revelou um dado importante sobre o interesse por literatura entre um grupo de pessoas. Independente da faixa etária, conforme os dados da 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (IPL, 2020), a maioria dos que manifestaram gostar de leitura literária, 52%, explicou que seu interesse era por causa de indicação da escola ou de um professor/a. A abrangência desse estudo confirma que o papel da escola é fundamental para a formação leitora e o letramento literário na Educação Básica, em todas as faixas etárias, e que isso é refletido na vida adulta entre os que apreciam a leitura literária.

Cosson (2020) explica que o letramento literário possui uma configuração especial, pois busca formar uma comunidade de leitores que saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Mais uma vez reforçamos que tal reconhecimento não deve prescindir da contribuição da literatura afro-brasileira, pois, como o próprio estudioso comenta, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização. A literatura afro-brasileira, na medida que protagoniza personagens negros e valoriza a contribuição africana em nossa formação, rompe com estereótipos de heróis e anti-heróis ao passo que amplia a representatividade de nossa diversidade cultural.

O tempo dedicado à leitura literária do grupo participante dessa pesquisa incide na quantidade de obras lidas anualmente. O próximo gráfico mostra em detalhes.



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Se considerarmos que quase metade dos participantes afirmaram ler ao menos dois livros por ano, não seria exagero admitir que os estudantes apresentam um perfil favorável que os tornam leitores literários em construção. Dos 29 estudantes que responderam ao questionário, 34,5%, 10 estudantes disseram ler 1 livro; 31% (9 estudantes) afirmaram ler 2 livros; 17,2% (5 estudantes) admitiram ler 3 livros.

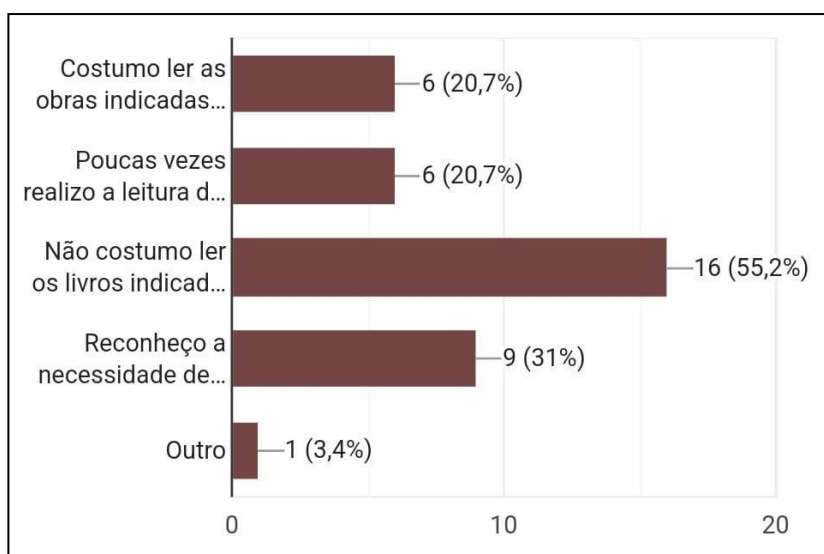
Outros 17,2% (4 estudantes) deram respostas diferentes. Dentre esses últimos, 1 confessou que “às vezes nenhum” e 1 disse ler “meio livro”. 1 estudante disse que lê 4 ou 5 livros, 1 estudante disse que lê 3 ou 2, dependendo da quantidade de livros que há em casa disponíveis.

Na medida em que pensamos um leitor em formação é importante considerar o papel da mediação, tanto por parte da família como da escola. A literatura pode exercer uma força

humanizadora, algo que exprime o homem e depois atua em sua própria formação. Assim sendo, os primeiros anos de vida que precedem a entrada à escola não devem ser preteridos de situações que envolvem a fabulação. De certo modo, isso equivale a conferir um certo tipo de função psicológica à literatura, pois sua produção e fruição “se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo modo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares” (CANDIDO, 1972, p. 83).

À medida que a criança cresce, suas opções de leitura se incrementam e diversificam de modo especial no ambiente escolar. É um momento em que o universo da biblioteca escolar deveria assumir um sentido especial, como que um convite amplo e permanente destinado à leitura. Dar atenção a esse espaço e ao profissional responsável por ele é investir na mediação entre o leitor em formação e as obras literárias. A última pergunta ao questionário inicial foi apresentada da seguinte forma, conforme o gráfico a seguir:

Figura 8 – Sobre seus hábitos atuais de leitura, como você se reconhece? Marque até duas opções de sua preferência.



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Para essa pergunta, os estudantes tinham a opção de assinalar até duas respostas com as quais se identificassem. Dos 29 discentes que responderam ao questionário inicial, 12 marcaram a opção “não costumo ler os livros indicados pelo professor, mas leio outros livros que escolho”, sendo que 2 deles admitiram a necessidade de melhorar seus hábitos de leitura. A segunda resposta que mais se destacou, eleita por 6 estudantes, foi “costumo ler as obras indicadas pelo professor e outras que eu mesmo escolho. Disseram que poucas vezes realizo a leitura de livros indicados pelo professor” 6 estudantes. Reconheceram com exclusividade,

marcando somente a opção “reconheço a necessidade de melhorar meus hábitos de leitura, experimentando títulos sugeridos pelos professores e fazendo minhas próprias escolhas” 9 estudantes.

De modo que, apesar de um bom número admitir que não lê os títulos sugeridos pelo professor, ainda assim se reconhece como leitor, pois costuma ler livros que escolhe de forma pessoal. Ou seja, o que fica dessa análise inicial sobre o perfil dos alunos participantes da pesquisa é que, em alguma medida, a leitura está presente em sua rotina, e que há espaço para que a escola crie oportunidades para novas experiências de leitura que valorizem a estética do texto literário e a fruição.

A sequência didática planejada para o grupo de discentes participantes dessa pesquisa visa, dentre outras coisas, despertar o interesse para a leitura literária com o fim de formar um leitor crítico e que reconheça obras literárias de valor estético como relevantes para seu portfólio de leituras.

3.3 Leitura de contos e a sequência didática

A sequência didática que compõe o plano de ação dessa pesquisa reúne quatro contos da obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo. Realizar a leitura desses contos em sala de aula com a turma de estudantes participantes exigiu uma certa cautela por causa do conteúdo temático que as narrativas apresentam: racismo, preconceito, violência contra mulher, exploração infantil, fome e miséria. Em 2021, uma professora que atuava há 17 anos em uma unidade escolar na cidade de Salvador foi afastada de uma turma por abordar a obra da escritora mineira. Parte dos estudantes consideraram a linguagem da obra como imprópria.

A efervescência conservadora sob o slogan de “Deus, pátria e família” subtraiu, de fato, parcialmente alguns debates que costumavam emergir com naturalidade no espaço escolar e que são necessários para compreender a vida em sociedade e pensar em alternativas que possam transformar as realidades marcadas por desigualdades e sofrimentos. Portanto, optamos por escolher um conto que trouxesse o clima de uma estória comovente, sem negar o contexto que permeia a narrativa e os dramas das personagens, e que pudesse sensibilizar os jovens leitores participantes.

O primeiro conto escolhido foi o que nomeia a coletânea de contos de Conceição Evaristo, *Olhos d'água*. É um enredo que se desenvolve a partir das memórias da personagem central e tem como marca o sentimento amoroso que une uma família em torno da matriarca que cuida sozinha de suas sete filhas. A narrativa se desenrola na cativante voz da narradora

personagem, uma jovem negra, que não se detém a se perguntar intimamente sobre qual seria a cor dos olhos de sua mãe. À medida que tenta obter a resposta para sua indagação, a jovem perpassa por várias lembranças de infância vividas ao lado da mãe e das irmãs. Apesar de ter na lembrança detalhes sutis como a unha encravada do dedo mindinho do pé esquerdo, a cabeleira crespa e bela, o cheiro de nada que subia da panela quando a mãe cozinhava, os cantos que entoava a suas ancestrais, Yabás, donas de tantas sabedorias, a narradora não se lembra da cor dos olhos de sua amada mãe.

Decidida a reencontrar sua mãe face a face para nunca mais esquecer a cor de seus olhos, a personagem empreende uma viagem de volta a sua terra natal com a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás consistia em redescobrir a cor dos olhos de sua mãe. O reencontro das duas é uma situação dramática e poética em que a cor dos olhos de sua mãe se revela como a cor de olhos d'água, de tantos prantos.

A manhã do dia 18 de outubro de 2022 marca a ocasião do início das aulas programadas para a leitura dos contos. Duas aulas estavam reservadas para essa ocasião, modelo que perduraria a partir de então. Ao adentrar à sala de aula, era perceptível que boa parte dos estudantes tinha o celular em mãos, com atenção voltada para jogos, redes sociais e outros. Alguns estavam absortos em conversas paralelas e todo esse ambiente se mostrou desafiador. Direcionar a atenção do grupo para a leitura do conto “Olhos d'água” mostrou ser um grande desafio. Com muito tato, os estudantes foram informados de que a aula programada exigiria especial atenção, visto que teríamos a leitura de um conto e, por isso, era importante que todos guardassem os celulares para que sua atenção não fosse desviada. O coração bateu forte nesse momento, que necessitava de firmeza e ao mesmo tempo empatia. Lembramos aos participantes que sua atenção era importante para, após a leitura, conversarmos um pouco sobre a estória, se possível.

Em seguida, foi oferecida uma cópia impressa do conto para que os estudantes pudessem acompanhar a leitura. Desde o início percebemos que seria importante eu realizar a mediação do texto literário para assegurar maior atenção dos estudantes durante a leitura, adequando a voz de acordo com a situação de cada personagem e as experiências vividas por elas em cada contexto. E assim ocorreu.

A sala de aula, antes tomada por um aglomerado de conversas paralelas, foi invadida por um silêncio em que somente minha voz era ouvida. Da mesma forma que a execução de uma boa música contagia uma plateia, percebemos que a narrativa do conto envolvia os estudantes com o suspense em torno da inquietante pergunta que afligia a personagem principal: *qual era a cor dos olhos de minha mãe?*

Os instantes que sucederam a leitura foram marcados por um certo silêncio. Acreditamos que o drama que marca o reencontro entre filha e mãe no conto foi algo tocante para vários estudantes, alguns pareciam emocionados. Estávamos todos absortos na leitura, percebemos que essa ocasião tinha algo de especial. O aluno Caio, primeiro a comentar sobre o conto, disse que “o conto é um pouco triste, mas ao mesmo tempo é alegre. Fala da convivência entre mãe e filha de uma forma muito bonita”. De fato, apesar dos dramas e dificuldades que perpassam a memória da personagem narradora, essas situações no enredo são descritas de uma maneira vívida e bela; poética e realista. É um drama social e sentimental enfrentado por muitas famílias, que labutam pelo sustento sob condições desfavoráveis.

Percebemos certo receio, insegurança, timidez entre boa parte dos discentes para oferecer mais comentários. Ainda prevalece a expectativa de haver quase que tão somente questões escritas para interpretação de textos, sejam esses literários ou não. “O que é pra fazer agora?” é uma pergunta que surge no ar. Fizemos um esforço para aproveitar um pouco mais desse momento do debate propondo alguns questionamentos e observações. Perguntamos acerca do perfil da família. Aos poucos, os comentários que foram se somando esboçaram o perfil de uma família sob liderança de uma mulher negra e pobre cujos membros eram afligidos pela fome. Comentamos que, especialmente a partir do período crítico da pandemia, a fome voltou a atingir muitas famílias em consequência da crise financeira e desemprego em nosso país.

Além da fome, a temática religiosa também é manifesta no conto, com menções à Santa Bárbara, do catolicismo, e divindades de cultos de origem africana. A aluna Deyse comentou que as religiões africanas são vistas de forma preconceituosa em nossa sociedade, porque procedem da África, por isso são tidas como uma coisa dos negros. Outra discente disse que “há muito preconceito contra os africanos; as pessoas falam mal dos cultos por pura maldade. Dizem que são malignos, mas isso não é verdade”. A partir desses comentários explicamos que alguns santos/as católicos são partícipes de cultos afro-brasileiros e que essa fusão de crenças é chamada de sincretismo religioso, termo que eles não conheciam. Mencionamos que, por exemplo, na religião umbanda, Santa Bárbara é Iansã, orixá dos ventos, das tempestades, dos raios e relâmpagos.

Esse momento do debate foi valioso no sentido de desmistificar um pouco as religiões africanas, os nomes atribuídos às suas divindades e discutir o preconceito religioso que envolve essas religiões. Além disso, apresentamos ao grupo uma proposta de atividade em que eles teriam a oportunidade de produzir suas próprias escrituras. A proposta não estava restrita a apenas um gênero textual. Alguns escreveram crônicas a partir de suas

experiências e vivências no ciclo familiar. Em suas escritas, as discentes falaram sobre si mesmas e outros membros da família. Mães, pais e avós foram lembrados, muitas vezes, a partir da inquietante questão sobre a cor dos olhos. Em alguns casos, os textos revelaram saudade, carência afetiva, admiração, lamentações.

Textos que discorrem sobre separação dos pais demonstram emoção e sensibilidade. Uma discente, Bia, comentou que sofreu muito com a separação dos pais e que

nesta época, comecei a ter comportamentos diferentes. Comecei a ser uma criança rebelde, briguenta e um comportamento agressivo. Confesso que também deixava as pessoas que estavam à minha volta mais tristes, com minha mudança tão repentina que nem eu mesma sabia explicar [...]. Então me perguntei: a cor de meus olhos demonstra os meus sentimentos? Ninguém me entendia e eu não tinha apoio algum. Aquela pessoa que podia me ajudar, infelizmente, não estava mais aqui. E aquele que um dia achei que era meu pai, ele nem sequer importava comigo e nem mesmo com meu irmão [...]. Passei muito tempo tentando entender, compreender e principalmente aceitar. Hoje estou melhor, estou indo bem em minha jornada de perceber sentimentos, emoções, saber o que é amor, sentir que sou amada. Se os olhos são a janela da alma, hoje você pode ver isso pela cor dos meus olhos. (DADOS DA PESQUISA)

A produção escrita de Bia demonstra como o bem estar emocional dos jovens é afetado pelos conflitos familiares, de modo especial quando eles não são levados em conta em suas necessidades, quando são ignorados e deixam de ter atenção e afeto por parte de um de seus responsáveis. Situações como a experiência de Bia acentuam a desilusão provocada pela ruptura da família, causando tristeza e danos psíquicos aos jovens que se veem abandonados emocionalmente, muitas vezes devido ao afastamento e pouca comunicação com o pai.

Contudo, apesar dos desafios que a ruptura original da família ocasiona, há relatos que indicam admiração e ternura direcionados à figura paterna. A aluna Jade atribuiu o título “A cor dos olhos de meu pai” em sua escritas de relato pessoal. Os textos produzidos pelos estudantes passaram por revisão ortográfica com a participação deles nas alterações:

Hoje eu acordei e não sei o porquê, mas me perguntei: qual a cor dos olhos de meu pai? Eu não costumo me perguntar isso, mas hoje me veio à mente essa pergunta. É estranho eu estar me perguntando isso, pois, eu já vi meu pai e já vi a cor de seus olhos.

Contudo, desde que ele se separou de minha mãe, eu não tenho mais visto seus olhos como antes, às vezes a distância e a ausência me impedem de ver seus lindos olhos castanhos. Mas, apesar de tudo isso, tenho certeza de uma coisa: a distância e a ausência nunca serão maiores que o amor que eu sinto por ele.

[...] Algumas pessoas já estão acostumadas a não ver os olhos de quem ama todos os dias. Eu também posso dizer que já me acostumei, mas lembrar de que para ver os olhos de quem tanto amo é preciso ir longe é um pouco triste. [...] eu gostaria de todos os dias dizer que amo os olhos de meu pai, mas como não é possível, eu me olho no espelho e admiro os meus olhos, que são iguais aos dele. (DADOS DA PESQUISA, 2024).

O relato de Jade lembra muito a experiência que é narrada pela personagem no conto de Conceição Evaristo. Ambos são frutos da distância, das memórias, do sentimento amoroso

que une filha e mãe na ficção, filha e pai na realidade da discente. Na ficção a dor da ausência é superada com o retorno ao lar para rever a mãe. A aluna Jade expressa superação da distância e dor da separação na confiança que deposita no amor. “[...] mesmo meus olhos estando longe dos olhos de meu pai, ainda há algo que nos conecta, que é o amor. O amor de pai e filha, um amor maior que qualquer distância e maior do que toda ausência”.

Os dizeres de outra aluna, Marina, são muito comoventes. Sua narrativa tem a extensão de um conto e demonstra como algumas situações de vida dos pais se repetem na vida de seus filhos. À medida que ela conta a história de amor que uniu seus pais, ela narra também sua própria história de vida:

Essa história começa há muitos anos atrás, quando minha mãe tinha 17 anos, a mesma idade que tenho hoje. Nessa época, minha mãe morava com a avó dela, minha bisavó. Sendo a neta mais velha, sempre foi muito paparicada. Foi nesse tempo que ela conheceu um rapaz que veio a sua cidade, no interior, para jogar futebol, o que era comum por causa dos campeonatos.

Ele se encantou por ela, coisa que não era difícil, porque minha mãe sempre foi muito livre como um passarinho, sempre foi independente. No começo, ela não se interessou por ele, mas o rapaz não desistiu de conquistá-la; vinha todo fim de semana para o interior e, aos poucos, conseguiu ganhar o coração dela.

Começaram a namorar, e depois ela descobriu que estava grávida. Ela contou para ele, que ficou muito feliz, e decidiram morar juntos. Contudo, ela percebeu que ele começou a mudar; começou a beber, coisa que ele não fazia fora de casa, e deixar ela sozinha. Então os meses se passaram, eles continuaram na mesma, mas diferentes. [...] No dia que tiveram a criança, um amigo de minha mãe levou um livro com nomes, e ela decidiu por um nome lindo que estava no livro, Marina. Sim, eu! [...] as coisas começaram a dar um pouco errado, então minha mãe, Larissa, decidiu terminar com meu pai, Roberto.

Com isso, minha mãe me deixou morando com minha avó, a mãe dela, como um dia minha avó a deixou com minha bisavó, mas mamãe não me deu para ela. Todo final de semana vinha me ver.

Na sequência do relato, Marina conta que seus pais tiveram uma reconciliação e que o casal ainda teve mais duas filhas:

Minha mãe o amava, mas o amor-próprio sempre foi maior, e viu que os dois não tinham um futuro bom. Minha mãe diz que ele foi o amor da vida dela, mas não o amor para vida dela. Então, eles se separaram. Depois de um tempo, minha mãe conheceu o meu padrasto. [...]

Ah! Vocês devem estar se perguntando sobre meu pai. Ele se casou de novo, mas não tenho muita convivência porque moramos em cidades diferentes e ele não é muito presente. Mas nunca senti falta de um pai, porque meu padrasto sempre foi meu pai.

A história de vida de discentes como Marina escancara o quão natural a cultura machista é absorvida em nossa sociedade. Em alguns núcleos familiares, à medida que as relações matrimoniais se desfazem, os filhos são desconsiderados pelo pai cuja expectativa é de que os cuidados com os filhos/as são responsabilidades devidas às mães. Em boa medida isso inclui as necessidades emocionais e materiais das crianças também. Os deslocamentos espaciais são justificativas relativamente aceitas para essa situação de abandono; crianças e

adolescentes suprem suas carências afetivas de outros modos, adotando novas referências em substituição aos seus responsáveis originais. No caso de Marina, a figura paterna é transferida com facilidade para o padrasto, legitimamente reconhecido por ela como pai. Mas sabemos que nem sempre a assimilação de um padrasto é um processo pacífico ao adentrar numa família, visto que é percebido como um rival do pai, sentimento esse que retroalimenta o machismo.

A estrutura textual do relato de Marina nos lembra uma das teses da teoria de Piglia: um conto sempre conta duas histórias. A narrativa que paira na superfície é a desilusão amorosa da mãe, enquanto a história cifrada é a dor da separação que a adolescente encara com o distanciamento da convivência e laços afetivos do pai.

Encerrando as amostras de produções dos discentes referentes ao conto *Olhos d'água*, vale destacar uma pintura em tela feita pela aluna Milena. Convidada a expressar sua percepção do conto através de imagem, Milena produziu o seguinte quadro:

Figura 9 – Minha mãe tem olhos cor de olhos d'água



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

É curioso como a aluna, com muita espontaneidade, valoriza aspectos físicos de uma mulher negra em seu trabalho. O cabelo, o tom de pele retinto, os lábios expressivos, todos esses elementos reunidos na identidade física da personagem mãe que ganhou jovialidade através da visão da aluna, mas que cuidadosamente expressou os olhos com a cor de olhos d'água.

A aplicação da sequência didática com os estudantes prosseguiu na semana seguinte com a leitura do conto “Maria”. É um conto envolvente e com um final dramático. O enredo traz como personagem principal uma mulher negra que trabalha como doméstica e, após uma jornada exaustiva de trabalho, espera pelo ônibus coletivo que costuma usar em seu cotidiano. Maria sentia-se cansada visto que aconteceu uma festa na casa da patroa, o que resultou em um acréscimo de trabalho a ser realizado. A patroa lhe havia oferecido uma gorjeta e algumas sobras da festa, o que incluía um osso de pernil e algumas frutas. Será que os meninos iriam gostar de melão? Essa pergunta permeava os pensamentos de Maria; sabia que as crianças nunca haviam provado melão.

Já no interior do ônibus, Maria percebeu, sem olhar, que o homem que se aproximou e se sentou ao seu lado era o pai de um de seus três filhos. O homem disse que sentia falta dela e do menino, que era como ter um buraco no peito tamanha a saudade. De repente, o homem se levanta, saca uma arma e anuncia um assalto no coletivo. O comparsa que vinha do fundo do ônibus recolhe os pertences dos passageiros, mas ignora Maria. Os assaltantes descem rápido do ônibus. Um dos passageiros grita que “aquela puta safada lá da frente conhecia os assaltantes” (EVARISTO, 2016, p. 41). Os passageiros passam a hostilizar Maria. O motorista tenta convencer a todos de que ela era mulher trabalhadeira, que todos os dias apanhava o coletivo para ir ao trabalho. Os passageiros enfurecidos não poupam Maria. Quando a polícia chega seu corpo já está todo dilacerado, todo pisoteado.

Antes de entregar uma cópia impressa do conto aos estudantes dissemos que o conto que iríamos ler tinha como título um nome que era muito comum em nosso país, de certo modo até um nome universal. Eles não tiveram dificuldade em acertar ao dizer: Maria. A situação inicial do conto é envolvente porque sublinha uma cena comum da vida urbana: a espera do transporte público após um dia de trabalho. E para quem lê o conto pela primeira vez, parece que tudo há de acabar bem na história. Os alunos novamente são fispados pela trama do conto, e todos acompanham a leitura que faço em voz alta. O silêncio paira no ar. É uma narrativa de muita tensão e um final inesperado, implacável com o destino que sobrevém à personagem. É um conto que dialoga de perto com a dura realidade social que aflige muitas mulheres pretas no Brasil.

O conto “Maria” consegue provocar certa comoção no leitor. Nossa percepção é de que os alunos estavam perplexos com o final. Uma aluna, Nara, disse em tom de brincadeira: “Não gostei! Não teve final feliz! E as crianças, e o melão... elas nunca tinham comido melão!”. Outros discentes aderiram a essa opinião e lamentaram o fim trágico da personagem Maria. Em seguida, a questão racial vem à tona a partir do comentário de Laiz ao afirmar que

“se fosse uma mulher branca talvez não tivesse acontecido assim. As pessoas se precipitaram, acreditaram que ela tinha culpa, que estava com os ladrões, por isso agrediram ela”.

Com foco nas mulheres negras, discutimos brevemente algumas questões sobre racismo, preconceito racial, violência e a participação no mercado de trabalho. Orientamos um pouco a conversa, segundo Ribeiro (2019, p. 22), que pergunta: “o que, de fato, cada um de nós tem feito e pode fazer pela luta antirracista? [...] sobre a mulher negra incide a opressão de classe, de gênero e de raça tornando o processo ainda mais complexo”. Outro fator considerado na aula foi a objetificação do corpo negro. De um lado, no que diz respeito aos homens, o estereótipo de virilidade e força. De outro lado, em relação às mulheres negras, forte discriminação, sexualização, alta participação no serviço doméstico sem garantias trabalhistas. Lembramos aos alunos que na própria família de Conceição Evaristo prevalecia uma tradição de trabalho doméstico entre as mulheres.

O aluno Caio pintou uma tela para expressar como ele apreendeu o conto. A figura a seguir destaca seu trabalho:

Figura 10 – Conto: Maria



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Esse mesmo aluno, Caio, opinou que gostou do conto com “o final aberto, importante pra gente pensar sobre o que estamos discutindo aqui”. A pintura feita pelo discente destaca a personagem que dá nome ao conto, Maria. Apesar do desfecho trágico que sobrevém à personagem, na tela ela é representada com vida, apesar de muito machucada. Uma imagem que lembra os versos da letra de Milton Nascimento:

Maria, Maria é um dom, uma certa magia
 Uma força que nos alerta
 Uma mulher que merece viver e amar
 Como outra qualquer do planeta. (BRANT; NASCIMENTO, 1978)

O clipe com a música Maria, Maria - composição de Milton Nascimento e Fernando Brant - foi apresentado aos alunos. Dissemos a eles que a canção nos lembrou muito a personagem do conto, pois representa uma mulher forte, determinada, com uma postura de resistência. Ao mesmo tempo, é também um conto que emerge certa poesia. Quase todo mundo tem na família ou conhece alguma “Maria”, essa mulher que enfrenta com coragem seus desafios ainda que sob condições adversas, suportando a opressão e várias formas de violência.

Djamila Ribeiro chama de solidão institucional da mulher negra o drama que recai sobre muitas mulheres pretas, fruto de uma solidão afetiva, pois “não são vistas como pessoas para casamento ou relacionamentos mais duradouros, mas por um prisma da objetificação dos seus corpos. Porém, penso, que a solidão para as mulheres negras é algo mais profundo” (RIBEIRO, 2019). De fato, a estudiosa elenca as várias facetas que a solidão pode assumir na vida de algumas mulheres negras, inclusive a da invisibilidade, de trabalhar anos em um lugar e as pessoas não saberem o seu nome; lembra que o racismo é um mal que causa danos psíquicos à população negra.

A discussão acerca dos temas presentes no conto “Maria” era um dos principais propósitos pensados para a sequência didática da aula. A violência contra as mulheres é um elemento importante que a narrativa expõe. A personagem Maria representa o que recentemente uma pesquisa do Instituto Datafolha (FOLHA, 2023) revelou, a saber, que a prevalência da violência ao longo da vida é maior entre as mulheres pretas.

Nara, uma discente que não se conformava com o final trágico da personagem Maria, produziu um reconto da narrativa com algumas alterações, oferecendo um final feliz para a personagem. Ainda assim, em seu reconto, a personagem é insultada verbalmente no transporte público por se recusar a ceder seu lugar no ônibus. Mas a alegria do final serve de consolo. Maria desembarca em seu destino “com toda sua classe. Chegou em casa e desfrutou o prazer de ver seus filhos comerem melão pela primeira vez”.

Algumas alunas relacionaram o conto com a música de Milton Nascimento para homenagear alguma “Maria” conhecida, importante em suas vidas. Novamente, surgiram relatos sobre mães e avós como mulheres influentes em suas vidas. Karen escreveu que sua Maria é como a música diz: “ela é mulher de garra e fé; sempre fez de tudo pelos filhos e

netos. Quando estamos tristes dá sempre os melhores conselhos”. Definitivamente, as mulheres, sejam mães ou avós, são vistas como principais referências de força, conselho, motivação e acolhimento por parte dos adolescentes.

A aula seguinte foi reservada para falar um pouco sobre a autora, Conceição Evaristo. Também comentamos sobre a estrutura do conto e os elementos da narrativa. Exibimos um documentário em forma de entrevista do canal Brasil, idealizado pelo ator Lázaro Ramos. O ator entrevistou Conceição Evaristo que, já de início, se apresenta como escritora afro-brasileira cuja escrita literária é profundamente marcada pela sua condição de mulher negra na sociedade brasileira. Nesse documentário, além de contar sua história de vida, Evaristo incentiva a leitura literária, chama a atenção para a importância de se aproveitar melhor o tempo e se dedicar aos estudos.

Ao perguntar aos alunos a respeito do que mais lhes chamou atenção no documentário, a aluna Bia comentou sobre a mãe de Evaristo ter tido muitos filhos e que “ela pegava revistas na rua, onde encontrava, e lia junto com elas. Realizavam leitura de imagens”. Comentamos também sobre a crítica que a autora faz sobre o uso exagerado do celular, que em alguns casos faz com que as pessoas despercebam a necessidade de dar atenção a outras coisas ou mesmo possibilidades para com a vida.

Visto que o ano de 2022 foi marcado por eleições para presidente em um clima de polarização, a expectativa quanto ao futuro segundo a visão política dos principais candidatos obteve atenção também dos mais jovens. A aula sobre o conto “Ayoluwa – a alegria do nosso povo” aconteceu em 1º de novembro, ocasião em que o resultado das eleições já era conhecido, o que possibilitou um debate valioso acerca do tema esperança, pois o nome Ayoluwa significa esperança de um povo. Entretanto, a situação inicial do conto é a de uma comunidade dominada pelo sentimento de desesperança. Os mais velhos, marcados por suas lutas e sofrimentos, pareciam perdidos e, por isso, passaram a clamar pela morte. Os mais jovens buscavam a morte propositadamente, atentando contra a própria vida, ou se permitindo morrer aos poucos, descrentes de que pudessem viver uma vida melhor. O milagre da vida parecia ter abandonado os habitantes da comunidade e nenhuma criança nascia. A vida passou a desesperançar.

Porém, aconteceu que a jovem Bamidele, a esperança, trouxe uma boa fala, transformando o sentimento da comunidade, anunciando que estava grávida. A partir desse momento foi como se todos estivessem fecundados pela esperança, o dom que Bamidele trazia em seu nome. O nascimento da criança, o grito do seu primeiro choro, acordou a todos e a partir daí tudo mudou. A vida passou a esperançar novamente. A articulação do simbolismo

dos nomes da mãe e da filha apontam para um futuro de revigoração da comunidade, pois, Ayoluwa – a alegria, filha de Bamidele – a esperança, nasceu.

Antes de iniciar a leitura do texto, dissemos aos alunos que eles provavelmente notariam algo diferente no conto “Ayoluwa” em comparação com as demais histórias. Assim como aconteceu com os outros contos, a atenção dos alunos durante a leitura foi plena. Ayoluwa apresenta um enredo de beleza e sensibilidade veiculado a partir da voz de uma narradora participante dos sofrimentos e dificuldades de seu povo (JESUS; JUNIOR, 2021). Trata-se de uma narrativa estruturada em uma concepção binária, dividida em um antes e depois do nascimento da menina Ayoluwa. Os eventos anteriores correspondem a um período de desalento que abateu a comunidade, resultando em morte para muitos de seus habitantes. O nascimento de uma nova criança nesse cenário assinala uma ação de resistência coletiva, pois o enfrentamento dos infortúnios do mundo exige um grau de alegria e esperança, potências que viabilizam a sobrevivência e a superação de problemas.

Após a leitura, abordamos vários assuntos: a importância dos nomes na construção do enredo; o foco narrativo; o antes e depois do período crítico da pandemia; o segundo turno das eleições no país. A aluna Bia comentou que os nomes das personagens lhe chamaram a atenção. “Mostra o significado e vão construindo a estória”. De fato, termos de língua ou origem linguística africana estão presentes ao longo do conto, ocorrendo o procedimento de articular um nome próprio em língua africana à tradução em português: Masud, o afortunado; Abede, o homem abençoado; Sele, a mulher forte como um elefante e outros (EVARISTO, 2016, p. 112).

Uma outra discente, Lúcia, disse que “os habitantes daquele lugar, os velhos e os mais jovens, pareciam sofrer de depressão”. Por outro lado, Caio, comentou que “o conto parece ter duas partes. O nascimento da criança trouxe de volta a esperança para os habitantes daquele lugar”. Observamos que a palavra desesperançar usada no conto enfatizava um momento crítico que as pessoas naquela comunidade enfrentavam, mas que Caio percebeu bem a mudança de perspectiva que o nascimento da criança “Ayoluwa” trouxe. Aquele povo podia agora esperar. Perguntamos aos alunos se em nosso país havia, no atual cenário, motivos para esperar. Lúcia disse que “a saída do presidente Bolsonaro é um esperar para nós”. Essa aluna produziu um texto em que ela revela algumas de suas esperanças quanto ao futuro. “Esperança de mudar sua situação de vida; esperança da pobreza e a fome acabarem, esperança de que o preconceito seja completamente extinto. [...] Eu tenho várias esperanças, uma delas é viver um amor sem medo algum de ser agredida”.

As apreensões de Lúcia lembram o conceito de *doloridade* cunhado, por Vilma Piedade. Segundo a autora, *doloridade* diz respeito à dor provocada em todas as mulheres pelo machismo. Contudo, as mulheres pretas percebem um agravo maior nessa dor (PIEDADE, 2017).

Percebemos que o conto “Ayoluwa” foi bem aceito e os alunos gostaram muito; acharam interessantes os significados dos nomes. Alguns perguntaram se seu próprio nome teria um significado especial; também ficaram satisfeitos com o final feliz do enredo e da conversa que tivemos sobre ter esperança apesar das dificuldades. Os participantes são um grupo de alunos com realidades bem diversas, tanto no aspecto econômico como na vida familiar. Mas se aproximam muito em relação aos dilemas pessoais, aos sonhos e mesmo aos conflitos de natureza familiar.

Também merece destaque um texto produzido pela discente Bia sobre o seu esperar. Curiosamente seu texto apresenta uma divisão binária que lembra o conto. O desalento frente à vida é fruto da separação dos pais e seu esperar ancora na consciência de buscar uma boa formação escolar. “Comecei a esperar no meu futuro, com um bom desempenho escolar, profissional e até mesmo quando eu tiver minha própria família”.

Ao refletir sobre as atividades desenvolvidas sobre o conto *Ayoluwa*, percebi que houve uma certa sintonia do drama estampado na narrativa com as experiências e expectativas de alguns discentes. São jovens que não negam dramas experimentados no passado, ou mesmo presentes no cotidiano. “Ayoluwa nasceu, não para trazer a salvação, mas para lembrar aos moradores dali sobre o valor da vida”, escreveu uma aluna.

Na rotina escolar não é incomum que a coordenação escolar ofereça algum amparo emocional para muitos jovens, ainda que de forma meio improvisada, sem o devido preparo profissional para essa tarefa. Esses jovens almejam um esperar, alguns de forma romântica utópica; outros esperam uma boa oportunidade para terem uma vida melhor, uma perspectiva melhor de vida, apostando em seus estudos. Como profissionais que participamos do cotidiano desses jovens, na medida que almejamos formar leitores literários, também colaboramos com seu exercício de esperar.

O conto programado para a leitura que se seguiu tem como cenário a celebração do Natal, ocasião aguardada com expectativa pela personagem que dá nome ao conto, “Lumbiá”. Essa personagem é percebida no enredo como uma criança esperta, desses garotos que moram nas periferias e estão acostumados a brincar enquanto trabalham. Sim, Lumbiá é o que ironicamente poderíamos chamar de pequeno empreendedor, ou melhor, pequeno trabalhador que auxilia a mãe com a venda de guloseimas como chicletes e amendoim. Mas sua

mercadoria de venda favorita eram as rosas, oferecidas com muito estilo aos casais que ele gostava de observar durante as trocas de carinho.

Em certas ocasiões, Lumbiá simulava um choro para comover seus potenciais clientes. O choro que começava de forma dissimulada, por vezes, se convertia em uma experiência concreta de tristeza que se arraigava àquela vida difícil, marcada de mágoas. Lumbiá era uma criança deixada solta, desassistida, mas valiosa pelo lucro que produzia. O garoto tinha um fascínio para com o advento de Natal e com a imagem mais representativa desse período, o presépio com a imagem de Deus-menino.

No conto acontece a divulgação de uma notícia que desperta o interesse de Lumbiá. A loja Casarão Iluminado havia armado o mais bonito presépio da região, mas crianças só podiam visitar a loja para ver o presépio acompanhadas por um responsável. No último dia de exposição do presépio, véspera de Natal, Lumbiá não havia conseguido ainda ver o tão desejado presépio. Então decide entrar de forma sorrateira, sem ser visto pelo segurança da loja. Fica tão deslumbrado com a imagem que decide apanhá-la e levar consigo, mas o segurança percebe e tenta impedir. Então, “o sinal! O carro! Lumbiá! Pivete! Criança! Erê, Jesus Menino. Amassados, massacrados, quebrados! Deus-menino, Lumbiá morreu!” (EVARISTO, 2016, p. 86).

Lumbiá é mais um conto da coletânea que emociona, envolve e cativa o leitor através de uma personagem excluída, vivenciando uma rotina paradoxal à sua faixa etária. Ao longo da leitura que feita em volta, os alunos emitiam brados com risadas, palavras que indicavam aprovação do jeito malandro de Lumbiá. Mas ficaram desapontados com seu final trágico. Esse foi um dos contos que mais estudantes se aventuraram em fazer comentários. Tivemos a impressão de que estavam mais à vontade e seguros para participar; notaram que suas observações podiam enriquecer a aula, pois as perguntas que fazíamos não esperavam por uma “resposta correta”.

Apesar da euforia manifestada com a personagem, ao longo da leitura do conto os discentes foram ficando apreensivos, talvez temendo um final infeliz para Lumbiá. O desfecho do conto confirmou isso. Uma aluna, Lara, comentou que a estória “poderia ter tido outro desfecho e que ficaram algumas lacunas sobre o que aconteceu às outras crianças”. Outra aluna, Joana, participou dizendo que “o final é triste; a estória retrata a realidade de muitas crianças que trabalham manobradas pela família”. Outra queixa sobre o final trágico foi apresentada pela aluna Camila ao dizer que “as pessoas sempre morrem, o final é triste. Retrata a realidade”.

Esse contentamento lamentoso lembra o que Barthes (1987, p.21) pondera sobre prazer e fruição do texto. “Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia [...] está ligado a uma prática confortável de leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado)”. Trata-se de uma experiência que advém da fruição literária que conduz a uma realidade que não podemos ignorar: as desigualdades que marcam nossa sociedade e afetam adultos e crianças. Essa é a realidade que Conceição Evaristo faz emergir em suas narrativas.

Os comentários dos discentes também focaram em outros temas. Por exemplo, Aline perguntou: “será que a mãe dele trabalhava? Os pais eram muito ausentes de sua vida”. Uma outra aluna acrescentou, dizendo que “Lumbiá esperou tanto para ver a imagem, o presépio... Se a mãe tivesse ido com ele, talvez não acontecesse o acidente”. A personagem Lumbiá foi vista como livre de preconceitos por alguns alunos. “Ele gostava de observar os casais semelhantes... ele não tinha nenhum tipo de preconceito”, foi um comentário que se repetiu. O que depreendemos desses comentários é que Lumbiá se mostrou uma personagem quase real no imaginário dos alunos. Isso porque personaliza um perfil social muito parecido com a realidade que lidam em seu cotidiano.

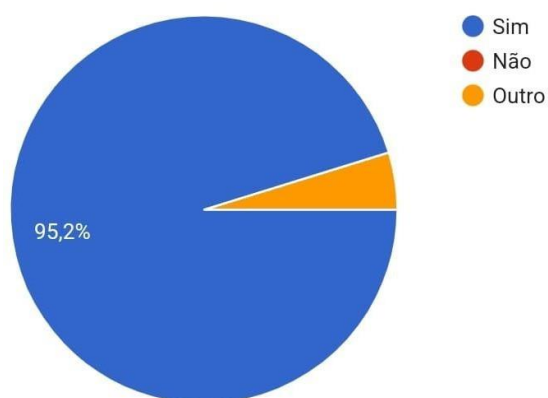
Sugerimos uma atividade aos alunos para que produzissem um texto sobre sua celebração favorita ou que escrevessem uma releitura do conto Lumbiá. Em uma dessas releituras Lumbiá enfrenta as mesmas dificuldades para ver a imagem do Deus menino, mas acontece um “milagre de Natal” e ele sobrevive ao atropelamento. Outros textos apresentaram relatos de celebrações preferidas pelos discentes. Natal e Réveillon apareceram com maior expressão. Essas comemorações ganharam uma perspectiva positiva nos relatos, destacando a união das famílias e o clima de otimismo e alegria que costuma marcar essas datas. Um dos discentes, Davi, escreveu que “essas datas são muito importantes para mim, pois além das comidas gostosas a família toda se reúne”.

A leitura e atividades sobre o conto “Lumbiá” encerraram uma etapa importante dessa pesquisa. Sentimos um alívio por ter conseguido superar algumas dificuldades que surgiram no meio do caminho, alterações repentinas nos horários de aula, reforma da escola, mas as dificuldades trazem consigo um sabor especial à tarefa de empreender em favor da formação de leitores/as literárias. Percebemos que o nome e a obra de Conceição Evaristo passou a ocupar um espaço de referência na memória dos discentes quando o assunto é literatura. Essa certeza haveria de se manifestar nas respostas dos discentes ao questionário final.

3.4 Questionário final em análise

As perguntas elaboradas para o questionário final buscam avaliar basicamente o efeito que a sequência didática proporcionou aos discentes, observando em que medida a leitura, os debates em sala de aula, a mediação da leitura e mesmo as atividades propostas foram recebidas por eles. Para o questionário final, foram apresentadas 7 perguntas aos discentes. Examinaremos cada uma delas, destacando informações dos gráficos, e as respostas oferecidas pelos discentes. A primeira pergunta colocou em cena a receptividade da obra de Conceição Evaristo.

Figura 11: Você gostou de ler os contos na obra *Olhos d'água*, da escritora Conceição Evaristo?

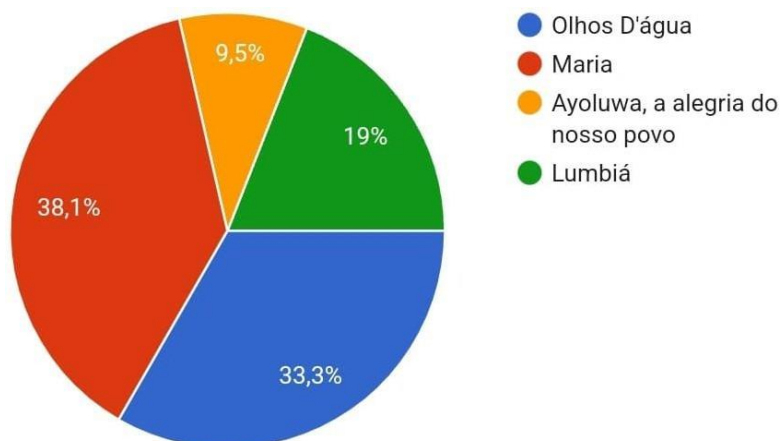


95,2% gostaram de ler
4,8% não gostaram

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Participaram em oferecer suas respostas ao questionário final 21 estudantes, número um pouco menor em relação ao questionário inicial. Alguns alunos estavam mais faltosos e a reforma da escola começou a exigir maiores alterações na rotina escolar. Mas, definitivamente, as respostas à primeira pergunta trouxeram números surpreendentes e muito animadores. Afinal, mais de 95% disseram ter gostado de ler os contos de Conceição Evaristo, ou seja, 20 alunos responderam sim.

Na sequência, a pergunta levantada aos estudantes foi sobre o conto que gostaram mais.

Figura 12: Qual foi o conto que você mais gostou?

38,1% gostaram do conto “Maria”
 33,3% gostaram do conto “Olhos d’água”
 19% gostaram do conto “Lumbiá”
 9,5% gostaram do conto “Ayoluwa, a alegria do nosso povo”

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

O conto “Maria” obteve preferência entre os estudantes, com 38,1%, totalizando 8 votos. Acompanhando de perto este índice temos o conto “Olhos d’água”, com 33,3%, somando 7 votos. “Lumbiá” aparece na terceira posição da preferência, com 19%, isto é, 4 votos. O conto “Ayoluwa” obteve 9,5%, representando a preferência de 2 discentes. De fato, os contos “Maria” e “Olhos d’água” agradaram bem o grupo participante. Ainda que com um final trágico, “Maria” foi um conto que agradou tanto pela leitura quanto pela discussão dos temas em sala de aula. Também o conto “Olhos d’água”, com sua delicadeza, uma linguagem estética em sintonia com o que muitos de nós temos na lembrança guardados em forma de sentimentos sobre a pessoa em quem reconhecemos a figura materna, a própria mãe, uma avó ou tia, mulheres de nosso círculo familiar, também nossas ancestrais, sim, nossas iabás.

Sobre o conto “Maria”, um aluno escreveu que “o mais impressionante foi o desfecho da estória. Além de receber vários insultos, Maria é pisoteada por todos”. De fato, o conto “Maria” é uma narrativa potente de denúncia contra a violência que opera sobre as mulheres, sendo que as negras, pobres e menos escolarizadas são as mais afligidas. O fato de o conto “Maria”, com seu final trágico, ter agradado a um número maior de estudantes sugere algo muito significativo: a disposição dos jovens em lutar contra as injustiças sociais, especialmente contra as mulheres negras e pobres.

“Maria” é um conto provocador, visto que não esconde essa triste realidade e suas diferentes manifestações. Essa identificação com o real surpreendeu os estudantes, que

aparentemente ansiavam por um final feliz para a personagem, mas tiveram que encarar um desfecho trágico, o que em boa medida possibilitou um debate sobre temas que desafiam a nossa sociedade.

As perguntas subsequentes buscaram perceber a receptividade alcançada através da proposta didática, permitindo aos discentes apontar aspectos que consideraram positivos bem como aspectos que não gostaram. Foram indagados a expressarem sua opinião a partir da questão: Destaque os aspectos que você considera positivos desenvolvidos ao longo das aulas sobre o livro *Olhos d'água*.

Alguns dos comentários demonstram positivamente a contribuição da literatura afro-brasileira como elemento motivador para formação de leitores, despertando o interesse e a consciência crítica para temas que precisam ser abordados com os jovens em idade escolar. “As histórias trazem um impacto marcante, deixando todos curiosos para saber o final”, escreveu Vicente. Outros comentários apreciativos foram:

“Mais conhecimento sobre a cultura afro-brasileira”, Marilda.

“A interação entre os alunos e o professor”, Josué.

“A história da autora é linda. E sobre o livro, acho importante mostrar como os negros sofreram e ainda sofrem na sociedade”, Daniel.

“Me identifico muito com o conto *Olhos d'água*”, Maysa.

“Sobre a religião”, Márcia.

“As conversas, os diálogos entre nós dentro da sala de aula”, Valter.

“O livro é uma importante forma de vermos um pouco mais desse vasto mundo da cultura afro-brasileira”, Kaique

“O livro faz com que venhamos a refletir sobre nossa vida e sobre quem está ao nosso lado... Quando a personagem larga tudo para ir ver sua mãe e ver a cor dos seus olhos, nos mostra que, às vezes, precisamos prestar atenção a quem e aos detalhes das pessoas que amamos”, Iara.

De maneira geral, os comentários ressaltaram positivamente os objetivos que estabelecemos para esse trabalho e a literatura afro-brasileira, ou seja, formar um leitor crítico, reflexivo, cômico de sua história e identidade cultural, atento e solidário de modo a agir como cidadão que expressa empatia a partir de uma postura antirracista. Considera-se que foi extremamente positivo debater questões atinentes aos afrodescendentes brasileiros, valorizando sua contribuição para com a nossa construção social e cultural. Os vários comentários dos alunos constituem uma resposta favorável de que a literatura afro-brasileira é proveitosa no processo de formação do leitor literário na educação básica.

Foi oferecida aos discentes a oportunidade de expressarem sua opinião a partir da questão: destaque os aspectos relacionados ao desenvolvimento das atividades que você não gostou ou que considera negativos. Algumas respostas oferecidas lamentavam acerca do destino trágico que acomete a maior parte das personagens, seus dramas e sofrimentos. Eis alguns exemplos:

“Os finais tristes de algumas histórias”, Jade.

“As mortes”, Iara.

“Das injustiças que houve no decorrer das histórias”, Eny.

“Os finais eram envolventes e tristes”, Josué.

“O final é sempre triste, poderia ser diferente”, Telma.

Aparentemente, alguns discentes almejavam perceber na ficção literária, um desfecho feliz, harmonioso, pacífico. Afinal, em sua rotina são jovens que lidam de perto com dificuldades econômicas e situações de violência. A literatura constituiria, assim, um escape dessa trágica realidade. Contudo, a obra *Olhos d'água* de Conceição Evaristo apresenta-se uma literatura engajada, um retrato fiel de nossa realidade nacional e a condição social que se sobrepõem à maioria negra. São textos que nos provocam a realizar uma reflexão sobre temas que talvez preferiríamos não discutir ou até mesmo negar. Por outro lado, perceber essa realidade no texto literário, propiciando um debate aberto e reflexivo, também despertou interesse pela leitura literária, pois em boa medida representou um certo ineditismo na experiência leitora dos discentes. Mesmo sendo solicitados a apontarem aspectos negativos, alguns escreveram comentários como:

“Na minha opinião não tem pontos negativos, eu acho bem interessante os momentos que a gente tem em sala de aula, principalmente as nossas conversas relacionadas aos contos”, escreveu Paula.

“Não houve ponto negativo”, Bruna.

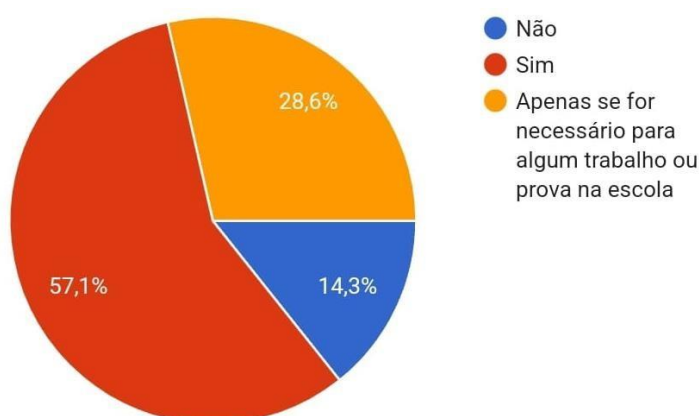
“Na verdade eu gostei de tudo”, Valter.

Esses últimos comentários nos enchem de motivação para continuar investindo e valorizando a leitura literária na escola, nos empenhando no processo de formação de novos leitores. A leitura literária e o trabalho de mediação feito por professores tornam a leitura e aprendizagem atraentes, fortalecendo a interação saudável em sala de aula, criando possibilidades de diálogos que colaboram para o estreitamento dos laços que unem discentes e docente em suas práticas. Acima de tudo, promovendo a inclusão de saberes que nos humanizam, promovem a paz e produzem novos conhecimentos. O trabalho realizado com esses estudantes de 1ª série do Ensino Médio nos faz acreditar que a literatura afro-brasileira

é, de fato, relevante para buscar alcançar essa realidade com mais plenitude, visto que pode provocar inquietações que nos faz refletir sobre o lugar que ocupamos.

Aproximando-nos do final do questionário perguntamos aos discentes sobre suas pretensões e expectativas de novas leituras. Felizmente, obtivemos respostas favoráveis que demonstram interesse e inclinação para a leitura literária. A imagem a seguir corrobora essa constatação:

Figura 13: Você pretende ler outros livros literários este ano?



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

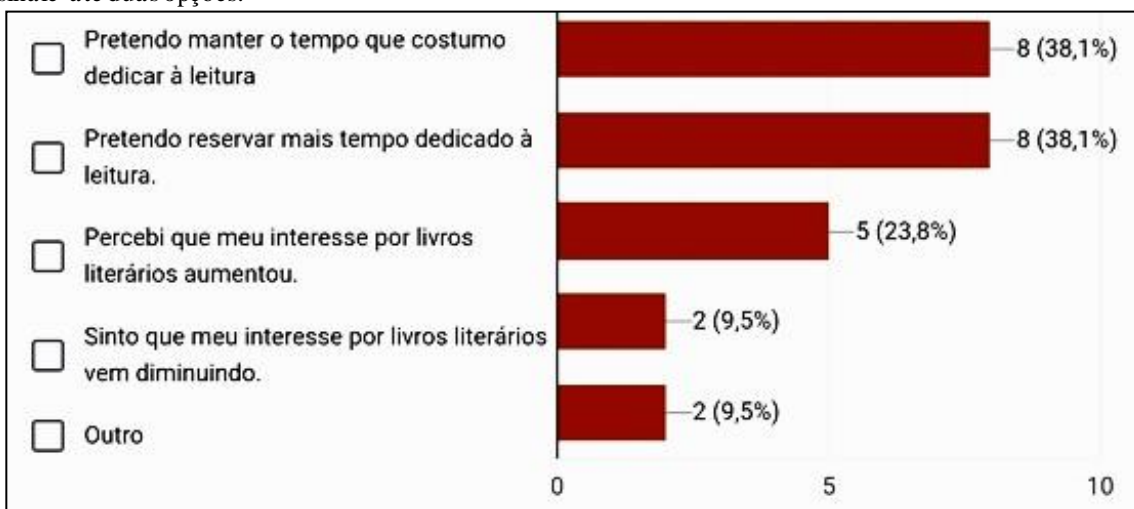
Apesar do contexto em que ocorreu a aplicação do questionário final, como proximidade do encerramento do ano letivo e reforma na escola, 57% dos participantes disseram que sim, ou seja, 12 estudantes do total de 21 disseram que pretendiam ler algum outro livro até o final do ano de 2022. Outros 4 alunos, representando 28,6% disseram que poderiam ler se houvesse necessidade de realizar algum trabalho ou atividade da escola. Já 14,3%, isto é, 5 estudantes disseram que não pretendiam ler mais livros para o ano. Em resumo, mais da metade demonstrou interesse para realizar novas leituras literárias não limitando sua opção com a necessidade de cumprir alguma obrigação advinda da escola ou professor.

Sem desconsiderar o número dos menos dispostos para com a leitura, apesar do contexto explicado acima, é importante pensar na atitude de resistência de alguns discentes para não ler. Kleiman (1992, p. 21) comenta que, em parte, isso é fruto de práticas desmotivadoras sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola. Em consequência, não raro se disponibiliza pouco espaço para a leitura, mesmo no ambiente escolar. O professor não deve se iludir, portanto, de que a tarefa de formar leitores literários

seja algo tranquilo, pacífico e natural. Enfrentar a resistência do aluno, orientar sua atenção para o texto literário, se apresentar como mediador desse processo são atitudes fundamentais para obtenção de algum êxito.

A penúltima parte do questionário apresentou aos discentes algumas opções para que eles assinalassem até duas que se mostrassem mais verdadeiras para cada um deles de forma particular. A questão foi formulada da seguinte forma:

Figura 14: Após as recentes atividades realizadas, qual das opções se mostra mais verdadeira em seu caso? Assinale até duas opções.



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

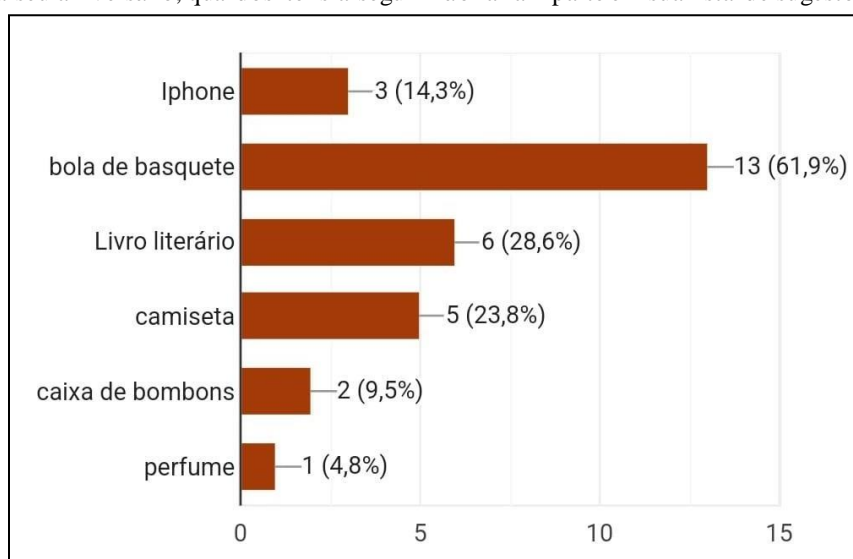
Os números indicados no gráfico reforçam a perspectiva animadora em relação aos resultados dessa pesquisa através da experiência de leitura de contos afro-brasileiros da obra de Conceição Evaristo. Isso porque as respostas apresentam um posicionamento positivo em relação à leitura literária, visto que muitos reconhecem a importância dessa prática e almejam até reservar mais tempo dedicado à leitura. Embora pudessem marcar até duas opções, a maioria dos estudantes, 19, preferiu assinalar apenas uma alternativa. Apenas dois assinalaram duas opções disponíveis.

De modo que, dos 21 estudantes que responderam ao questionário final, 7 disseram que pretendem manter o tempo que têm dedicado à leitura, outros 7 disseram querer reservar mais tempo para ler. Um aluno que marcou duas opções disponíveis disse que pretende manter o tempo dedicado à leitura e que seu interesse por leitura literária aumentou. Outro que também marcou duas opções admitiu que seu interesse pela leitura tem diminuído, mas pretende reservar mais tempo para a leitura. Quatro estudantes optaram pelo item que declara que o interesse pela leitura literária aumentou. Um discente não opinou e um outro manifestou que seu interesse por leitura literária tem diminuído.

As respostas ao questionário final nos permitem afirmar que o grupo de estudantes da turma da 1ª série da escola campo em questão se mostra disposto a tornar a leitura literária uma constante em sua rotina. De sua parte, a escola e os professores que acompanharem esse grupo nas séries finais do Ensino Médio precisam manter ações e planejamentos que possibilitem ampliar o processo de formação em leitura literária desses adolescentes. A escola necessita revitalizar o espaço da biblioteca tornando-o mais organizado e atraente para os discentes. A reforma no prédio da unidade escolar talvez não seja suficiente para tornar a sala da biblioteca um espaço aprazível de leitura para os discentes. Seja como for, os professores precisam efetivar novos projetos de leitura literária contemplando obras canônicas e novas manifestações literárias de autores/as de nossa literatura. Com a revitalização que vem ocorrendo aos poucos no espaço da biblioteca esperamos construir uma proposta de leitura literária que colabore com a formação do leitor literário de maneira mais efetiva e permanente.

A última pergunta do questionário final não deixa de ter um aspecto lúdico, de descontração. Solicitamos aos discentes que assinalassem um ou mais itens que não fariam parte em sua lista de sugestões de presentes de aniversário que supostamente lhes poderiam ser oferecidos por alguém. O livro literário aparece na lista, concorrendo com outros objetos que anelam os olhos de adolescentes e muito adultos: Iphone, perfume, camiseta, caixa de bombom e até uma bola de basquete. As ocorrências marcadas, cada aluno poderia assinalar até três opções, podem ser verificadas conforme o gráfico a seguir:

Figura 15: Para seu aniversário, qual dos itens a seguir não fariam parte em sua lista de sugestões de presentes?



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

A opção com maior índice de rejeição foi, de longe, a bola de basquete. Na sequência vem o livro literário que quase empata com a camiseta, com 6 e 5 ocorrências respectivamente. Iphone e caixa de bombons também tiveram índices aproximados com 3 ocorrências para o telefone e 2 para os bombons. É certo que alguns leram apressadamente essa última questão e talvez tenham marcado, por engano, aquilo que gostariam de receber como presente de aniversário. O fato é que o campeão absoluto foi o perfume, com apenas um voto de rejeição. Essa última questão cumpre a função de mostrar para leitores dessa pesquisa que o aspecto lúdico merece um espaço em nossa práxis, pois em alguma medida revela um pouco daquilo que somos, e que torna o ambiente em sala de aula mais amistoso e receptivo. O lúdico tem o poder de promover maior interação e inclusão, sendo que esses são aspectos não resolvidos em muitas unidades de ensino público.

Posteriormente, no primeiro semestre de 2023, reencontramos o grupo participante, para o qual ainda lecionamos, e compartilhamos com eles os dados desta pesquisa. Tivemos uma aula descontraída com a leitura de suas escrituras e exposição dos trabalhos de pintura que foram produzidos. A reforma da escola não permitiu que isso acontecesse antes, visto que as aulas no mês de dezembro de 2022 ocorreram, em boa parte, de forma remota.

Percebemos que as histórias, os contos de Conceição Evaristo, marcaram muito a experiência desses discentes. Vários alunos se lembraram dos enredos, teceram comentários, demonstraram curiosidades sobre o trabalho como um todo. Tivemos como que uma celebração em torno de um propósito comum. Sermos leitores literários, conscientes de que ler é antes de tudo um direito e certamente um privilégio. Tão bom como começar a leitura de um livro é chegar ao fim e nos permitir reconfigurar nosso eu leitor. Iniciar uma pesquisa traz uma emoção única, e chegar às considerações finais é nos permitir reconfigurar nossa práxis em busca de aprimoramento.

Considerações finais

A formação do leitor literário na Educação Básica é uma questão de preocupação por parte de professores que atuam na área do ensino de língua portuguesa, mas que merece atenção de todos os sujeitos envolvidos no processo de educação e da participação familiar como núcleo incentivador dessa prática. A leitura literária ganhou destaque mais recentemente a partir da proposta para o novo Ensino Médio de língua portuguesa estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que estabelece as diretrizes e os conteúdos que devem ser contemplados e ensinados pelas escolas do país.

Empenhar-se em prol dessa causa equivale a reconhecer o acesso à escola, ao saber, à literatura como direitos essenciais para o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente. Entretanto, o pleno exercício desses direitos encontra aspectos de resistência explicados por questões atinentes à nossa formação histórico-social, econômica e cultural epistemológica, fruto do processo de colonização e opressão de povos não europeus que aconteceram em nosso país e que explicam tanto a nossa diversidade quanto nossas desigualdades.

Pensar a formação do leitor literário nesse contexto é estar disposto a um enfrentamento crítico e intelectual desse cenário, orientado pelo texto literário e a atividade mediadora do professor sem prescindir do que é mais importante nessa tarefa, a saber, oportunizar que o texto literário seja tratado como um artefato artístico de fruição o qual pode trazer consigo um alívio da realidade vivida. Isso porque o poder provocador do texto literário nem sempre é garantia de alívio da realidade, mas causador de inquietações. Historicamente, a realidade do afro-brasileiro é marcada por episódios de desrespeito à sua dignidade como pessoa, o que lhe acarreta ser alvo de violência, menosprezo por sua cultura, opressão e exclusão social.

Promover no espaço escolar ações afirmativas de combate ao racismo e outras formas de discriminação pode resultar em benefícios que colaboram para uma cultura de respeito nas escolas e um ambiente em que o discente negro se reconheça positivamente e onde todos se sintam dignamente respeitados e representados. Cuti (2010) observa que, com o advento da Lei 10.639/03, a produção paradigmática que aborda conteúdos sobre a realidade da população negro-brasileira cresceu vertiginosamente. Espera-se que muitas dessas obras sirvam para instigar os alunos a novos voos no campo da leitura. Daí nossa decisão em trazer para o centro dessa pesquisa uma proposta de formação de leitor literário guiada pela leitura de contos afro-brasileiros.

Concordemente, esse trabalho demonstrou que os contos afro-brasileiros que constituem a obra *Olhos d'água*, de autoria de Conceição Evaristo, responderam positivamente à proposta apresentada pelo plano de ação delineado por uma sequência didática com vistas a colaborar com o processo de formação do leitor literário na educação básica. A relevância desse trabalho também se manifesta na medida em que prestigia e confere visibilidade à produção literária e crítica de autoria de mulheres e homens negros. De acordo com Ribeiro (2019, p. 64), “o apagamento da produção e dos saberes negros e anticoloniais contribui significativamente para a pobreza do debate público, seja na academia, na mídia ou em palanques políticos. Se somos a maioria da população, nossas elaborações devem ser lidas, debatidas e citadas”. Sem dúvida, os autores e as autoras negras que constituem parte do aporte teórico dessa pesquisa foram fundamentais para uma mediação eficaz da leitura do texto literário em sala de aula.

Ao longo desse estudo e aplicação da sequência didática, a leitura dos contos possibilitou uma experiência que ultrapassou os limites da fruição, não com a intenção de instrumentalizar a leitura literária, mas que nos permitiu, na qualidade de professor mediador, e aos participantes, uma interação que trouxe à tona debates de temas importantes sobre o racismo, a violência contra a mulher, a exploração infantil e a renovação do sentimento de esperança em uma sociedade mais justa e solidária. Também, a contribuição da cultura africana em nossa formação social e cultural e a necessidade de expressar tolerância às religiões de matrizes africanas. Além disso, o trabalho ofereceu oportunidades diversas para os discentes produzirem suas próprias escrituras em forma de textos, relatos de experiências reais, expectativas quanto ao futuro, pinturas. Essas escrituras se tornaram a matéria-prima do produto educacional desse estudo, um livro em formato de e-book.

Por conseguinte, a literatura afro-brasileira rompe com certa tradição literária em que negros/as não se percebiam devidamente, quer como autores, saberes e experiências, perspectiva e representação das personagens. Daí a relevância do conceito de escritura, resultante de sua profunda experiência de vida como mulher negra na sociedade brasileira, postulado por Conceição Evaristo e retratado de forma realista através de suas personagens em suas histórias. De fato, necessitamos da literatura e cultura afro-brasileira, da intelectualidade negra representada nas vozes de autores e autoras, como Neusa Santos que nos lembra:

comemoramos hoje 120 anos de abolição da escravatura negra no Brasil. [...] Abolição da escravatura quer dizer aqui fim da humilhação, do desrespeito, da injustiça. [...] será que já nos libertamos do sentimento de que somos menores, cidadãos de segunda categoria? Será que gostamos mesmo da nossa pele, do nosso cabelo, do nosso nariz, da nossa boca, do nosso corpo, do nosso jeito de ser? [...]

Nesses 120 anos comemoramos muitas vitórias e temos muito mais a comemorar. A escravidão acabou, mas a nossa luta continua (SOUZA, 2021, p. 162, 163).

Ter consciência dessa realidade deve nos mover a um novo paradigma que desafia os professores que atuam na Educação Básica e, de modo especial, os que se ocupam com a escola pública: tornar-se professor-pesquisador. Afinal, em boa medida, transformações que venham resultar em benefícios autênticos para a educação e a formação de crianças e adolescentes na educação básica talvez só se efetuem com a autoformação crítica e continuada dos professores. Promover a criação de programas de pós-graduação, como o PPGEEB CEPAE/UFG, em mais universidades pelo país pode acelerar e qualificar melhor os docentes que atuam na escola pública. Com isso, professores e professoras se sentirão mais aptos a enfrentar os desafios que sobrevêm às escolas constantemente. O desafio de formar leitores literários no contexto de uma modernidade líquida, em que tudo é descartado rapidamente, está entre esses desafios.

A leitura de contos de Conceição Evaristo, com alguma dor, trouxe uma nova experiência de leitura para os discentes participantes dessa pesquisa. Com alguma dor porque perceberam que nossa realidade social e cultural não privilegia nossa herança e influência africana. Ao contrário, o que se evidencia é uma forma de racismo estrutural que se manifesta via discurso de uma suposta democracia racial, na condição econômica, na violência, na depreciação de saberes e pessoas e na exotização do sujeito negro. Com alguma dor porque entendem que essa realidade não deve ser negada, mas enfrentada, sendo que a educação é um elemento importante para sua transformação. Afinal, suas próprias escrituras traduzidas em produções textuais e pinturas sinalizaram para o fato de que a literatura dialoga com o nosso ser mais íntimo e, por isso, sim, nos humaniza.

Produto educacional

O produto educacional se configura como item adicional e imprescindível dessa pesquisa, obedecendo as definições estabelecidas pelo Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás (PPGEEB-CEPAE-UFG). De modo geral, um produto educacional se justifica também como instrumento que possibilita compartilhar com outros profissionais da Educação Básica a experiência desenvolvida no mestrado, oferecendo algo prático que possa auxiliar, trazer orientação, ideia, proposta pedagógica útil que preza pela eficiência do ensino e aprendizagem.

O produto educacional que propusemos foi elaborado e disponibilizado em formato de um e-book com o título *Minhas Escrevivências: arte e escrita de estudantes da primeira série do ensino médio*. O conteúdo abrange parte das reflexões dessa dissertação acerca da importância da formação do leitor literário na Educação Básica; o gênero conto e a obra de Conceição Evaristo; a cultura afro-brasileira. A sequência didática que orientou o plano de ação realizado na escola campo e produções dos discentes também integram o e-book, o qual acreditamos colaborar como ação afirmativa para uma educação antirracista.

A leitura costuma ser vista pela sociedade em geral como uma atividade prazerosa e necessária, sendo que esta deve ser objeto de constante incentivo e promoção advindos de esferas tanto públicas como privadas. Costuma ser associada a uma forma de ver e compreender o mundo visto que esta desempenha um papel crucial na vida do indivíduo, capaz de ampliar os horizontes do conhecimento e da cultura letrada. Para Paulo Freire, que compreendia a educação como prática da liberdade, “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989).

É certo que a leitura reflete diretamente nos índices de aprendizagem, pois constitui uma prática que requer compreensão além de promover o contato frequente com diferentes gêneros textuais, especialmente os literários, e o contato com outras culturas (RAMIRES, 2022). Tal perspectiva colabora com o desenvolvimento intelectual do discente e ativa maiores possibilidades de humanização, o que inclui o respeito à diversidade étnica e cultural. Ou seja, em uma sociedade letrada como a nossa as possibilidades de utilização e veiculação das palavras são incontáveis, sendo que essas encontram na literatura um de seus mais perfeitos exercícios (COSSON, 2020).

Nesse sentido, pensar o processo de formação do leitor literário na educação básica é uma preocupação que deveria iniciar em casa e prosseguir de forma eficiente na escola. No

entanto, a relação entre leitura literária e educação está longe de ser pacífica. De acordo com Kleiman (2016) para um bom número de alunos as primeiras experiências de leitura constituem uma atividade difícil, que destoa da noção de prazer. Ademais, muitas das práticas do professor que acompanham o período de pós-alfabetização sedimentam imagens negativas sobre o livro e a leitura. Com isso, passamos a ter um não leitor em formação. Cosson (2020, p. 23) chega a dizer que vivenciamos a falência do ensino de literatura, pois “seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”.

Esse cenário apresenta uma perspectiva desafiadora para o professor que reconhece a importância da formação do leitor literário na educação básica. Afinal, o que se espera são ações que revertam essa situação, o que inclui superar a noção conteudística e instrumental de leitura literária, oferecendo aos discentes uma experiência que seja mais atraente, de forma compartilhada, colocando no centro das práticas literárias a leitura efetiva dos textos e não se limitando à leitura dos cânones já consagrados. Como prática social, cabe à escola o compromisso de possibilitar essa formação abrindo oportunidades para a prática de pesquisas no campo da educação e da leitura, investindo na formação continuada de seu quadro docente, facilitando o acesso a obras literárias e cuidando dos espaços destinados à biblioteca.

Em conformidade com o pensamento de Bronckart (2006), estudioso suíço, entendemos que a literatura é mais que um objeto estético, mas uma forma de conhecimento que nos permite compreender melhor a sociedade em que vivemos e a refletir sobre questões fundamentais da existência humana. Por isso, nosso esforço em prol da boa formação do leitor literário na educação básica se baseia em uma educação antirracista que colabore com a formação humana do discente tornando-o crítico, reflexivo, consciente da nossa formação histórico social em especial da contribuição da cultura africana para o nosso país. Trata-se de um trabalho de ação afirmativa que visa apoiar a implementação da Lei 10.639/03 que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileira e africana no ensino básico do país.

Outrossim, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) expõe uma preocupação relevante quanto ao processo de formação do leitor literário, compreendendo a leitura como uma atividade resultante de vários aspectos de ordem cognitiva e fruto de uma prática social e interativa. Entendemos que esse processo de interação envolve o texto e o leitor e que a práxis mediadora do professor é facilitadora desse processo, em especial quando se propõe a formar um leitor crítico, reflexivo, autônomo e proficiente.

Em conformidade com esses pressupostos, orientamos nossa decisão de pensar a formação do leitor literário na Educação Básica levando em conta nossa diversidade cultural e herança africana, ou seja, reconhecendo a vertente literária afro-brasileira como uma linguagem estética que pode colaborar com a formação de leitores de literatura. Por isso, elegemos a obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, uma das vozes mais importantes da nossa literatura contemporânea, para efetivar um plano de ação com vistas a contribuir com esse processo formativo. A hipótese que pleiteamos e que veio a se confirmar é de que a leitura de contos afro-brasileiros colaboram com o processo de formação do leitor, provocando reflexões e debates sobre temas importantes como o racismo, o preconceito, a discriminação e a violência que acometem em maior grau os afrodescendentes brasileiros.

Referências

- ANDRUETTO, Maria Teresa. **A leitura, outra revolução**. São Paulo: Edições Sesc, 2017.
- ALVES, Lise. Pandemic puts Brazil back on the world hunger map. **The new humanitarian**, USA, 2021. Disponível em: <https://www.thenewhumanitarian.org/newsfeature/2021/7/19/pandemic-puts-brazil-back-on-the-world-hunger-map>
- ASSIS, Mariza de Paula. A questão racial na Faculdade de Formação de Professores da UERJ: a visão dos docentes sobre a Lei 10639/03. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende (Org.). **Educação, Arte e Literatura Africana de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Quartet, NEAB-UERJ, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BELLIN, Gleicy Pinto. Edgar Allan Poe e o surgimento do conto enquanto gênero de ficção. In: **Anuário de Literatura**. Vol. 16, n. 2, p. 41-53. UFPR, 2011.
- BERND, Zilá. Da voz à letra: itinerários da literatura afro-brasileira. In: **Revista Via Atlântica**. São Paulo, vol. 1, +n. 18, USP, 2010, p. 29-41
- BÉRTOLO, Constantino. Ler para quê? **Revista Emília**. Trad. Thaís Albiere. 2014.
- BLOOM, Harold. **Introdução a como e por que ler**. Trad. José Roberto O' Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BRANDÃO, André. Afirmação da diversidade e criação de uma nova imaginação nacional. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende (Org.). **Educação, Arte e Literatura Africana de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Quartet, NEAB-UERJ, 2007.
- BRASIL. **Leinº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.
- BRASIL. **Lei 8069 de 13 de julho de 1990**. Brasil, Disponível em: <https://www.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 set. 2022.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: PCNs**. Brasília: Mec, 1998.
- BRASIL. **Leinº 12711/12**. Lei de cotas. Brasília, DF, 2012.
- BRASIL ESCOLA. **Conceição Evaristo – Mulheres da literatura**. Youtube, 03 de março de 2021. Disponível em: <https://youtu.be/KJ9zxrQQBSc>. Acessado em: 20/11/2022.
- BRAZ, Júlio E.; DANSA, Salmo. **Lendas negras**. São Paulo: FTD, 2001.

BRONCKART, J. P. (2006). A literatura como patrimônio de debates. In: P. Arnaud, & H. K. Martins (Orgs.), **Linguagem, literatura e ensino** (pp. 43-59). Campinas: Mercado de Letras.

BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introd. Org. e seleção Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRITO, Maria da Conceição Evaristo. **Poemas Malungos**. Tese de doutoramento. Niteroi: UFF, abril, 2011.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?** Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1993.

CANDIDO, Antonio. **O direito a literatura**. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. Literatura de dois gumes. In: **A educação pela noite e outros ensaios**. 3ª edição. São Paulo: Ática, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

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

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo. Global, 2017.

Comitê de Redação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 16 dez. 2022.

CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio**. Trad. de Davi Arrigucci Júnior. São Paulo: Perspectiva, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 10ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2020.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura Negro-Brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

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

DIAS, L. R. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10639, de 2003. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 49 – 62.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, vol. 12, n. 23, 2007, p. 100 – 122. Niterói.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Revista Terceira Margem**. Rio de Janeiro, n. 23, 2010, p. 113-138.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

FARIA, Franceneuza Santos de Lima. **Mediação da leitura literária e prática docente na formação do jovem leitor**. Goiânia: UFG (mestrado), 2017.

FARIAS, Tom. Aos 20 anos, lei sobre ensino de cultura afro-brasileira ainda patina. **Folha de São Paulo**. São Paulo: 21/03/2023.

FERREIRO, Emília. **Passado e Presente dos verbos Ler e Escrever**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. **Aimé Césaire: a palavra empenhada**. Literafro, 2022. Disponível em: http://www.lettras.ufmg.br/literafro/literafricas/literaturas-afro-diasporicas/1387-maria-nazareth-soares-fonseca-aime-cesaire-a-palavra-empenhada#_ftn1. Acesso em: 18 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. São Paulo: Global, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de educação**, nº 23, maio-ago. Belo Horizonte: UFGM, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo Sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p.98-109. UFMG, jan. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2021.

GONÇALVES, Sarah Suzane Amâncio Bertolli Venâncio. **O espaço da fruição literária na constituição do discurso pedagógico da leitura**. 2017. Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia: 2017.

GOTLIB, Nadia Battella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2004.

HOOKS, Bell. Abraçar a mudança: o ensino num mundo multicultural. In: **Ensinando a Transgredir**. A educação como prática da liberdade. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2013. p. 51-64.

HUMANOS, Declaração Universal dos Direitos. **1948 Declaração Universal dos Direitos Humanos (org)**: Declaração. 1948. Disponível em:

https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos/?gclid=EAIaIQobChMI_fXpqYDP7wIViwWRCh3nxwHwEAAAYASAAEgJCwPD_BwE. Acesso em: 26 mar. 2022.

JESUS, A. L. G.; JUNIOR, A. F. Memória e resistência no conto Ayouwa, a alegria de nosso povo, de Conceição Evaristo. In: Rocha, A. L. C.; SARMENTO-PANTOJA, T. M. P. **Caminhos da resistência: memória, história e pós-colonialismo**. Abaetetuba: UFPA, 2021.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 16ª edição. Campinas – SP: Pontes Editores, 2016.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de Racismo no Cotidiano**. 2012.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7ed. São Paulo: Cortez, 2004

LISBOA, Maria Dilma de Carvalho. **Leitura literária na escola** : considerações históricas, concepções de leitura literária e o ensino de literatura. Revista Ibanceira: Revista de Letras da Universidade do Pará. UEPA, v. 15, p. 50-68, out/dez 2018.

MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARINGOLO, C. C. B. A escrevivência de Conceição Evaristo no romance Becos da Memória: A literatura como espaço quilombola. In: KLEIN, Ana Maria; NIGRO, C. M.; GALINGO, M. A (Orgs). **Cultura afro-brasileira e racismo**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017.

MATHIAS, Adélia. Escritoras afro-brasileiras e a produção contista contemporânea. In: MIRANDA, F. R.; ASSUNÇÃO, M. F. M. (Org.). **Pensamento afrodiaspórico em perspectiva: abordagens no campo da história e literatura**. Porto Alegre, RS: Editora Fi v. 2, p. 249-273.

MOREIRA, Erivelto; CALEFFE. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

NONATO, Sandoval. **Leitura, ensino de língua portuguesa e formação do professor**. Revista Linha d'água. São Paulo: v34, nº 1, p. 103-115, jan-abr. 2021.

PAZ, O. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PIGLIA, Ricardo. **Formas breves**. Trad. de José Marcos M. de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

POE, Edgar Allan. Review of twice told tales (1842). Trad. de Charles Klefer. In: **Bestiário Revista de Contos**, 2016, p. 1-16.

RAMIRES, Angelina Quinalia; Fujita, M. S. L. **A leitura no ensino fundamental na**

perspectiva da BNCC e a relação com a biblioteca escolar. Biblioteca Escolar em Ribeirão Preto, vol. 8, n. 1, p. 64 -83, 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, Lara Santos. 20 anos da Lei 10.639: por mais avanços rumo a uma educação antirracista. **Portal Cenpec.** Entrevista concedida ao Portal Cenpec. São Paulo: 09/01/2023. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/20-anos-da-lei-10-639>. Acessado em: 10 março 2023.

ROSA, Ana Cristina. Um ato de resistência. **Folha de São Paulo.** São Paulo, 12 set. 2021. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/colunas/ana-cristina-rosa/2021/09/um-ato-de-resistencia.shtml?utm_source=sharenativo&utm_medium=social&utm_campaign=sharenativo

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, V. M. T. **Literatura Infantil Brasileira** – Um guia para professores e promotores de leitura. 2ª edição. Goiânia: Canone Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização: A Questão Dos Métodos.** São Paulo Contexto, 2016.

SOUSA, A. L.; SOUZA, A. L. S. Cantos e re-encantos: vozes africanas e afro-brasileiras. In: SILVA, René Marc da Costa. **Cultura popular e educação: salto para o futuro.** Brasília: MEC, 2008.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/aprendizagem-ludica-240352-1.asp>

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

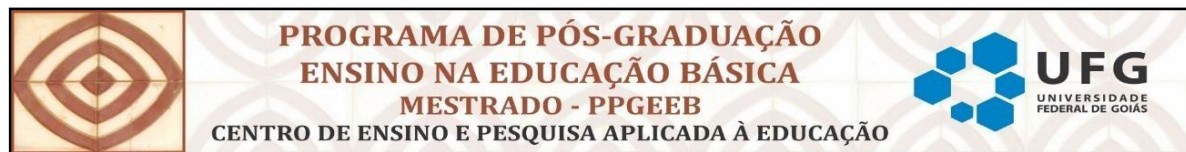
SOUZA, Daiane. **A lei 10639 na visão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.** Fundação Cultural Palmares. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/?p=17211>.

TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância.** Trad. Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 128 p.

ZILBERMAN, R. Leitura literária e outras leituras. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M.de O. **Livro** – Leitura, Prática, Impressos, Letramentos. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005, p. 71-87.

Apêndice 1



INIMAR SANTOS JUNIOR

MINHAS ESCRIVIVÊNCIAS

Arte e escrita de estudantes da primeira série do ensino médio

**GOIÂNIA
2024**

INIMAR SANTOS JUNIOR

MINHAS ESCREVIVÊNCIAS

Arte e escrita de estudantes da primeira série do ensino médio

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito para obtenção para o título de Mestre em Ensino na Educação Básica

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes

Orientadora: Dr(a). Vivianne Fleury de Faria

GOIÂNIA
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Junior, Inimar Santos

Minhas Escrevivências: arte e escrita de estudantes da primeira série do ensino médio [manuscrito] / Inimar Santos Junior, Vivianne Fleury de Faria. - 2024.

45 f.: il.

Orientador: Prof. Vivianne Fleury de Faria.

Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2024.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui fotografias, tabelas.

1. Ensino. 2. Formação de leitor literário. 3. Cultura afro-brasileira. 4. Lei 10639/03. I. Faria, Vivianne Fleury de . II. Faria, Vivianne Fleury de, orient. III. Título.

CDU 159.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos dezenove dias do mês de janeiro do ano 2024, às 14:30 horas, via teleconferência, foi realizada a Defesa da Dissertação intitulada **Conceição Evaristo: a leitura de contos no processo de formação do leitor literário**, e do Produto Educacional intitulado **Minhas escrevivências**, pelo discente **Inimar Santos Junior**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Vivianne Fleury de Faria (PPGEEB/CEPAE/UFG) – presidente,

Profa. Dra. Ilma Socorro Gonçalves Vieira (PPGEEB/CEPAE/UFG) – membro interno.

Prof. Dr. Rogério Max Canedo Silva (FL/UFG) – membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Vivianne Fleury De Faria, Professor do Magistério Superior**, em 26/01/2024, às 14:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ilma Socorro Goncalves Vieira, Professor do Magistério Superior**, em 29/01/2024, às 15:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rogério Max Canedo Silva, Professor do Magistério Superior**, em 16/02/2024, às 14:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4326039** e o código CRC **25EDB55F**.

TIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL

(De acordo com a Resolução PPGEEB/CEPAE N° 001/2019)

Desenvolvimento de material didático e instrucional (propostas de ensino tais como sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual tais como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários, relatórios publicizados ou não, parciais ou finais de projetos encomendados sob demanda de órgãos públicos);

Especificação: Ebook – Livro Paradidático

DIVULGAÇÃO

- Filme
- Hipertexto
- Impresso
- Meio digital
- Meio Magnético
- Outros. Especificar: _____

FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL

Material paradidático sobre trabalho com contos afro-brasileiros e produções escritas de alunos de 1ª série do ensino médio.

PÚBLICO ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Professores de língua portuguesa e estudantes do ensino médio

IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional apresenta:

- Alto impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.
- Médio impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.

Baixo impacto – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

Área impactada pelo Produto Educacional:

- Ensino
 Aprendizagem
 Econômico
 Saúde
 Social
 Ambiental
 Científico

O impacto do Produto Educacional é:

Real - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede, etc). Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo.

Potencial - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.

O Produto Educacional foi vivenciado (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) **em situação real, seja em ambiente escolar formal ou informal, ou em formação de professores** (inicial, continuada, cursos etc)?

Sim Não

Em caso afirmativo, descreva essa situação

Exemplo 1: O produto educacional foi vivenciado com 30 estudantes, de 1ª série do Ensino Médio, da Escola Estadual Marsomilto Alves de Oliveira, situada em Aparecida de Goiânia. A vivência teve duração de 20 horas.

REPLICABILIDADE ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que o mesmo foi produzido.

Sim Não

A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é

Local Regional Nacional Internacional

COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

() **Alta complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro. Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o produto com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico, apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de utilização do produto.

(**X**) **Média complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade.

() **Baixa complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade.

() **Sem complexidade** - Não existe diversidade de atores - segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

() **Alto teor inovativo** - desenvolvimento com base em conhecimento inédito.

(**X**) **Médio teor inovativo** - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos.

() **Baixo teor inovativo** - adaptação de conhecimento existente.

FOMENTO

Houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional?

() Sim (**X**) Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo de fomento:

- Programa de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais do PPGEEB
 Cooperação com outra instituição
 Outro. Especifique: _____

REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Houve registro de depósito de propriedade intelectual

Sim Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo:

- Licença Creative Commons
 Domínio de Internet
 Patente
 Outro. Especifique: _____

Informe o código de registro: _____

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/br/>

TRÂNSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?

Sim Não

Em caso afirmativo, descreva essa transferência

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi apresentado (relato de experiência, comunicação científica, palestra, mesa redonda, etc) ou ministrado em forma de oficina, mini-curso, cursos de extensão ou de qualificação etc. em eventos acadêmicos, científicos ou outros?

() Sim (**X**) Não

O Produto Educacional foi publicado em periódicos científicos, anais de evento, livros, capítulos de livros, jornais ou revistas?

() Sim (**X**) Não

Em caso afirmativo, escreva a referência completa de cada publicação:

REGISTRO(S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

(essa parte deve vir em um página sozinha, na parte inferior)

Produto Educacional Registrado na Plataforma **EduCAPES** com acesso disponível no link:
<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/741446>

Produto Educacional disponível, como apêndice da Dissertação de Mestrado do qual é fruto,
na **Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG)**
(<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/>).

(ATENÇÃO: apague essa informação sobre a Biblioteca caso você tenha marcado “NÃO”
no TECA)

JUNIOR, Inimar Santos. **Minhas escrituras: arte e escrita de estudantes da primeira série do ensino médio**. 2024. 45f. Produto Educacional relativo à Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

Este Produto Educacional em forma de ebook apresenta, por meio de narrativas, os resultados de uma investigação sobre minha própria prática, desenvolvida durante o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG. O produto é resultante da dissertação *Conceição Evaristo: A leitura de contos no processo de formação do leitor literário* cuja defesa aconteceu em janeiro de 2024. Dessa forma, narro, analiso e compartilho minhas práticas e experiências, ao usar a leitura do gênero conto em minhas aulas de língua portuguesa com alunos da 1ª série do Ensino Médio. O objetivo visou refletir sobre a história dos povos africanos e afro-brasileiros, suas lutas em prol de melhores condições de vida em nossa sociedade e sua contribuição para nossa formação cultural. O referencial teórico incluiu autores como Bronckart (2006), Cosson (2020), Freire (1989), Ramires (2022) e outros. O estudo envolveu a leitura de quatro contos da obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, efetivadas nas aulas de português. A leitura dos contos proporcionou um debate sobre temas como racismo, relações étnico raciais na escola e sociedade, violência e preconceito racial. A coleta de dados ocorreu por meio da observação participante, das descrições e reflexões do diário de campo e das produções escritas dos alunos.

Palavras-Chave: Ensino. Formação de leitor literário. Cultura afro-brasileira. Lei 10639/03.

SUMÁRIO

Introdução	13
1. Conceição Evaristo: a escrita das vivências	16
2. A hora da leitura.....	19
3. Considerações Finais.....	38
4. Referências	40
5. Apêndice do Produto Educacional - Planos de aula	41

Introdução

Este produto educacional é integrante da dissertação de mestrado *Conceição Evaristo: a leitura de contos no processo de formação do leitor literário*. Seu conteúdo traz como elemento principal as produções feitas pelos alunos nas aulas em que realizamos a leitura dos contos escolhidos da obra *Olhos d'água* da escritora mineira Conceição Evaristo. Essas leituras possibilitaram um debate de temas importantes como o racismo, a violência contra a mulher, o trabalho infantil e dramas familiares. Além desses temas, a leitura dos contos ofereceu maior representatividade de nossa própria formação social visto que os personagens são negros e vivenciam nos enredos conflitos que sobrevêm de forma mais acentuada nesse grupo étnico. Foram selecionados quatro contos para leitura e estudo, a saber, “Olhos d’água”, “Maria”, “Ayolwua, a alegria de nosso povo” e “Lumbiá”.

Um dos contos que os alunos mais gostaram foi “Maria”. Nesse conto temos uma personagem que trabalha como empregada doméstica e em certo dia está retornando do trabalho para casa. No dia anterior aconteceu uma festa na casa da patroa e, por isso, Maria tinha trabalhado muito. Ainda assim estava contente, pois trazia para casa algumas sobras da festa que incluía frutas e um osso de pernil. “Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso, a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço” (EVARISTO, 2020, p. 39).

No percurso de volta para casa, Maria encontra seu ex-companheiro dentro do ônibus coletivo. Os dois têm uma conversa amigável, o homem pergunta sobre o filho e pede para que Maria lhe leve um abraço. Depois de se despedir de Maria, o homem saca uma arma e seu outro parceiro anuncia um assalto. O comparsa veio do fundo do ônibus recolhendo os pertences dos passageiros. A dupla desce do ônibus e vai embora. Contudo, os passageiros começam a acusar Maria de fazer parte com a dupla de assaltantes e partem para a agressão física. Maria não resiste aos ferimentos e quando a polícia chega seu corpo está estendido no chão.

A leitura desse conto surpreendeu muito aos alunos por causa do impacto com uma realidade que acomete a muitas pessoas negras, vítimas de suspeita e preconceitos de várias naturezas em nossa sociedade. Ver isso numa obra literária permite uma reflexão crítica dessa realidade e colabora com uma autorreflexão acerca de nossas atitudes e crenças. Isso nos habilita a ter uma noção mais concreta de algumas dificuldades que o negro brasileiro vivencia em seu cotidiano. Vale lembrar que o espaço da escola também pode acomodar situações de

preconceito e racismo, daí a importância de abordar e refletir sobre essas temáticas no ambiente escolar.

Nesse sentido, acreditamos que a boa formação do leitor literário na educação básica deve se apoiar em uma formação antirracista que colabore com a formação humana, tornando o discente mais crítico e reflexivo, consciente de que nossa formação histórico social advém de outros povos e culturas africanas. Esse é um passo importante para que, em alguns casos, os discentes se reconheçam como negros e estejam orgulhosos de sua ascendência afro-brasileira. Por isso, incentivar a leitura literária sem prescindir da literatura afro-brasileira torna-se fundamental, visto que provavelmente muitos só terão sua iniciação na leitura de obras literárias no espaço da escola.

É a partir do hábito da leitura que as crianças desenvolvem e praticam sua interpretação de texto, escrita e ampliação do vocabulário. A leitura literária forma a base do imaginário pessoal. Problemas referentes ao amor, à morte, ao ódio, à tristeza, ao casamento, às relações humanas são temas sempre presentes na literatura. Desse modo, as pessoas, em especial os mais jovens em idade escolar, podem extrair experiências, valores e formas de encarar as mais diversas situações. Tudo isso auxilia no crescimento moral, intelectual, emocional e social dos estudantes.

As produções dos estudantes participantes¹ desse estudo constituem um esforço para implementação da lei 10639/03 que tornou obrigatório o ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas do país. A escola tem o poder de transformar e agregar valores, abordando temas como a contribuição que os povos negros deram para o conhecimento científico e tecnológico e mostrando o continente africano de outra perspectiva como forma de desconstruir mitos e preconceitos a respeito das origens africanas.

Concordamos com Gill (2020) de que os alunos não deveriam ser expostos aos textos literários para aprender literatura, mas para conhecer literatura, vivenciar a leitura literária, construindo um repertório a partir do conhecimento de diversos gêneros, autores, estilos, para fruir do prazer estético do texto e, com isso, aprender a identificar suas preferências como leitores literários. Daí nossa proposta em apresentar a literatura afro-brasileira como um estilo que não pode faltar à formação leitora dos jovens em idade escolar.

¹ As produções dos alunos foram transcritas para facilitar a leitura. Os textos passaram por revisão ortográfica respeitando a autoria e o estilo de cada estudante.

O ensino da literatura não se justifica com uma finalidade pragmática, mas por contribuir com a formação do aluno como indivíduo social, ou, nas palavras de Candido (1999), por sua função humanizadora. Segundo o crítico, a literatura satisfaz a necessidade universal de fantasia; contribui para a formação da personalidade e faculta maior compreensão da realidade, pois o leitor incorpora à sua experiência humana o que lhe é oferecido na leitura literária. As produções escritas dos alunos apresentadas neste e-book evidenciam isso. A literatura provoca o leitor a pensar e refletir sobre sua realidade.

Outrossim, a própria família pode desempenhar um papel chave na formação do leitor literário. Se as primeiras experiências com a linguagem dão origem a esse processo, então os exemplos dos pais, dos irmãos mais velhos e de todos os que convivem com os pequenos representam modelos a serem imitados. Ler para e junto com a criança na fase pré-escolar constitui uma base importante para as primeiras experiências com o universo da fabulação. Ao mesmo tempo, percebemos o espaço escolar como *locus* privilegiado para a formação de leitores, porque atua como um dos espaços de democratização do acesso ao livro, visto que a maioria das escolas contam com espaço destinado à biblioteca.

Por conseguinte, apresentamos esse produto educacional em formato de e-book resultante da pesquisa de mestrado Conceição Evaristo: a leitura de contos no processo de formação do leitor literário do Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica do CEPAE/UFG. Esse estudo, definido como uma pesquisa-ação com base em Gil (2019), foi desenvolvido em uma escola da rede estadual de Goiás com um grupo participante de 30 estudantes de uma turma do 1º ano do Ensino Médio. O aporte teórico reuniu vários autores que se dedicam à produção intelectual de crítica literária e cultura afro-brasileira. Ao longo do estudo e aplicação da sequência didática, os estudantes realizaram a leitura de quatro contos selecionados da obra de Evaristo: Olhos d'água, Maria, Lumbiá, Ayoluwa – a alegria de nosso povo. As leituras foram realizadas com mediação do professor pesquisador, o que suscitou alguns debates em torno dos temas explorados nas narrativas, em geral, dramas vivenciados pela população negro brasileira.

Na próxima seção, apresentamos alguns dados biográficos da escritora Conceição Evaristo e sua importância para nossa literatura no contexto atual. Posteriormente discutiremos sobre a experiência vivenciada com os estudantes participantes da pesquisa e aplicação da sequência didática.

1. Conceição Evaristo: A escrita das vivências

Conceição Evaristo nasceu em 29 de dezembro de 1946 na capital mineira, Belo Horizonte. De família afrodescendente, parentela humilde, sua mãe teve vários filhos e desde muito jovem Conceição ajudava a mãe e as tias em suas ocupações rotineiras, como a lavagem de roupas. Aos oito anos teve seu primeiro emprego como empregada doméstica, e, ao longo do tempo, outros foram surgindo. No Brasil, a principal referência de trabalhadoras domésticas pertence às mulheres negras. Historicamente é perceptível que o trabalho doméstico em nosso país comporta fundamentalmente mulheres com mais melanina na pele. Assim, as experiências relatadas nas obras de Evaristo dificilmente seriam escritas por mulheres brancas que nunca vivenciaram, na pele, a junção das opressões de raça, classe, gênero e de território. Outro aspecto de relevância em sua obra dialoga de perto com o Brasil atual, que retorna ao Mapa da Fome segundo estatísticas das Nações Unidas. A escassez de comida e os perigos da vida estampados com determinação nos contos de Evaristo ficam patentes, esboçando um retrato realista do cotidiano de muitas brasileiras, de forma mais acentuada entre as mulheres pretas, que enfrentam um dilema de dificuldades para alimentar seus filhos.

Figura 1: A escritora Conceição Evaristo



Fonte: commons.wikimedia.org. Disponível em: [File:ConceicaoEvaristo \(cropped\).jpg](File:ConceicaoEvaristo (cropped).jpg)
- [Wikimedia Commons](#). Acessado em: 01/05/2023.

Essa dura realidade não foi diferente para boa parte das mulheres da família de Conceição Evaristo. Ainda jovem, ela viveu um período ao lado da irmã mais velha de sua mãe, Maria Filomena, casada com Antônio João da Silva. Seu tio era pedreiro e a tia lavadeira de roupas assim como sua mãe. Evaristo costuma dizer que não foi uma criança cercada de livros,

mas era cercada de saberes e estórias que eram contadas por sua mãe e tias. Além disso, “ouve histórias narradas pelos mais diversos habitantes da favela que habitam os becos da sua memória-criança, quando vivia em Belo Horizonte” (MARINGOLO, 2017, p. 123). Aprovada para o magistério em 1973, muda-se para o Rio de Janeiro, cidade em que sua vida acadêmica ganha impulso. Defendeu sua tese de doutoramento em 2011 na Universidade Federal Fluminense (UFF). (BRASIL ESCOLA, 2021).

Na construção de suas obras e composição de suas personagens, Evaristo apoia-se predominantemente na memória do povo negro e a diáspora africana. De acordo com Maringolo (2017), para a autora a literatura afro-brasileira corresponde a um espaço quilombola por excelência em que os sujeitos, criadores e narradores de seus discursos libertam a palavra poética instaurando um espaço de resistências.

Com a elaboração de suas personagens, Conceição Evaristo estabelece uma intersecção entre a vivência, a experiência das personagens e sua própria experiência de vida, isto é, os aspectos que marcaram e moldaram sua vida como mulher negra na sociedade. Essa criação estética corresponde ao que Evaristo convencionou chamar de *escrevivência*. Para Evaristo, tanto sua literatura como a de outros autores como ela, a literatura afro-brasileira concebe um corpus que expressa uma multiplicação de vozes sobre os fatos históricos ressignificando o discurso oficial, tendo como arcabouço teórico a experiência desses sujeitos negros da sociedade. Maringolo (2017, p. 124) comenta que

a poética da escrevivência significa escrever sobre a vida, abarcando a experiência múltipla e diversa dos afrodescendentes; significa também utilizar retalhos de memórias para a construção das narrativas. Apoiada em sua vida, Conceição Evaristo confunde, inventa, cria e recria o material narrativo para a construção das narrativas.

De modo simples, escrevivência pode ser entendido como contar uma estória a partir de um ponto de vista individual, mas que ascende a uma coletividade. Trata-se de um conceito que pode ser concebido tanto como um processo de representação quanto de autorrepresentação (BRASIL ESCOLA, 2021). Representação que remete ao povo negro, em especial às mulheres negras, e que assim é também parte da vida da própria escritora. Nesse sentido, escrever, publicar corresponde a um ato político e de resistência que, especialmente no caso das mulheres negras, a palavra expõe uma trajetória da comunidade ligada à diáspora africana que a história como ciência, não raro, costuma desprezar. De acordo com Evaristo (1996), a literatura afro-brasileira busca modos de enunciação positivos do sujeito negro, ou seja, tem efeitos de libertação e valorização dos atributos da negritude. Para Cuti (2010) a literatura negro-brasileira

constitui um ato de resistência ao buscar seus próprios recursos formais e sugerir a necessidade de mudança estético-ideológicos.

Em outras palavras, ao apropriar-se da criação estética sob uma perspectiva de experiência da pessoa negra, conferindo às personagens um espaço de protagonismo; tornar-se autor, escritor e narrador de suas experiências e sua história converge a escrita em um ato político que vem de encontro com que o projeto colonial predeterminou. Nesse sentido, a escrita constitui um ato de descolonização (KILOMBA, 2019). Assim sendo, a utilização de nomes africanos nos contos de Conceição Evaristo e outros nomes que fazem referência à língua e cultura Iorubá servem para reafirmar a identidade negra e a herança africana em nossa cultura. É uma forma de reconhecer e valorizar nossa diversidade cultural desconstruindo a ideia de uma influência cultural predominantemente eurocêntrica.

Gomes (2021, p. 21) discorre sobre a importância do movimento negro brasileiro nesse processo como um ator político, visto que “ele organiza e sistematiza saberes específicos construídos pela população negra ao longo de sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva”. De fato, os saberes produzidos pela comunidade negra integram uma perspectiva humanizadora e emancipatória. Concordemente, ao pensar na formação do leitor literário na educação básica não podemos prescindir da literatura afro-brasileira visto que esta se mostra útil para entender sob outro prisma nossa realidade racial e social, valorizando a diversidade de nossa cultura e os saberes emancipatórios da comunidade negra. Concordamos com a afirmação de Ribeiro (2019, p. 64) ao afirmar que “se somos a maioria da população, nossas elaborações devem ser lidas, debatidas e citadas”.

Outrossim, torna-se pertinente destacar alguns títulos da produção literária de Conceição Evaristo, a saber, a obra *Ponciá Vicêncio*, romance publicado em 2003; *Becos da memória* (2006); *Poemas da recordação e outros movimentos* (2008); *Insubmissas lágrimas de mulheres – contos* (2011); *Olhos D'água - contos* (2014), obra que lhe granjeou o Prêmio Jabuti em 2015; *Histórias de leves enganos e parecenças* (2016) que reúne contos e novelas; *Canção para ninar menino grande – romance* (2018).

Toda essa diversidade, fruto de produção da escritora, confirma a observação de Bernd (2010) de que as vozes femininas têm contribuído sobremaneira para o amadurecimento da literatura afro-brasileira, através da projeção de personagens negras em seu labor cotidiano, nos diálogos entre mãe e filha que transmitem a herança dos substratos culturais africanos, pois, graças a essas trocas entre mães e filhas, essa cultura resistiu e embasa hoje a identidade negra, fundamento da literatura afro-brasileira. Conforme Bernd (2010, p. 3)

oriundas de uma cultura de base oral, as comunidades negras no Brasil deixaram marca indelével em nosso cancioneiro e na MPB; a emergência de poemas e contos, cuja publicação vem se tornando contínua desde os anos 1970, é reveladora da migração da voz à letra – o que não representa de modo alguma negação do valor da oralidade (voz), mas desejo de (re)construção do identitário também no domínio da escrita (letra).

Por conseguinte, é importante destacar que ao longo da história diferentes povos classificaram a si mesmos e a outros a partir de uma concepção hierarquizante. Por isso, ao tentar compreender, problematizar e debater a cultura negra não podemos ignorar a existência do racismo e da desigualdade entre negros e brancos na sociedade brasileira. Assim sendo, a escola deve atuar como um espaço em que o debate sobre as questões que afetam a população negra brasileira são discutidos, com o intuito de superar preconceitos e outras formas de agressão e violência, tendo em vista que em uma sociedade racista várias estratégias colaboram para a solidez da discriminação do negro.

À vista disso, unimos nosso pensamento ao de Gomes (2003, p. 77) “que tratar, trabalhar, lidar, problematizar e discutir sobre educação e cultura negra no Brasil é assumir uma postura política”. As relações culturais e sociais entre negros e brancos em nosso país não podem ser pensadas como harmoniosas, democráticas e diluídas nas questões socioeconômicas. Por isso, como educadores, precisamos tornar a escola um espaço de representação da cultura afro-brasileira, o que inclui a literatura e o prestígio de autores e intelectuais negros, conferindo visibilidade das contribuições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural não só de nosso país, mas de toda humanidade.

Na próxima seção, apresentamos um relato da experiência vivenciada com o grupo de estudantes participantes dessa pesquisa por ocasião da aplicação da sequência didática, o que incluiu a leitura e atividades a partir de quatro contos selecionados da obra *Olhos d'água*.

2. A hora da leitura

Foram escolhidos quatro contos para leitura em sala de aula. O primeiro tem o título que dá nome ao livro de Conceição Evaristo, *Olhos d'água*. Nesse conto, temos uma narradora personagem que se sente angustiada com uma inquietante pergunta: “Qual seria a cor dos olhos de minha mãe?”. No fundo, a resposta a essa pergunta encontra-se sufocada em experiências que, arriscaríamos dizer, estão recalçadas em sua memória. E a insistente pergunta faz emergir memórias de infância que carregam consigo experiências de amor, mas sobretudo de dor.

Primeiro aparece a brincadeira de pentear uma boneca negra e bela, papel desempenhado pela mãe, que fica rodeada pelas filhas. Tal brincadeira resulta na descoberta de uma verruga que é confundida com um carrapato! A tentativa de arrancar o bicho da cabeleira provoca uma situação de muito riso entre o grupo das sete irmãs em redor da mãe.

Há também a lembrança das crianças que andavam nuas até bem grandinhas, sendo que às meninas eram providenciadas roupas adequadas antes dos meninos, tão logo os seios começavam a brotar. A pobreza não da família não se limitava à vestimenta, mas alcançava quase tudo na rotina familiar da casa, cujo contexto nos permite inferir que era mantida pela mãe que não contava com ajuda de mais ninguém, inclusive sem auxílio do pai das meninas. Esse não é sequer mencionado na narrativa.

Comida na mesa? Em suas lembranças, a protagonista lembra que da panela subia cheiro algum. “Era como se cozinhasse, ali, apenas nosso desesperado desejo de alimento”. No final da tarde, as nuvens do céu eram objetos das brincadeiras, vistas como animais ou até algodão doce, que eram distribuídos em pedacinhos pela mãe nas bocas das meninas. E nos dias de fortes chuvas, preces eram dirigidas à Santa Bárbara, à Yansã, que controla os ventos, haja vista o temor do barraco da família desabar.

Decidida a reencontrar a mãe e contemplar a cor de seus olhos, a personagem narradora volta à sua terra natal. O encontro com a mãe é marcado por lágrimas e forte emoção. “Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d’água” (EVARISTO, 2020, p.18).

Figura 2: Leitura do conto Olhos d'água



Fonte: dados da pesquisa

Os estudantes acompanharam em silêncio a leitura do conto que foi realizada por mim. Foi um momento que envolvia expectativa, pois inaugurava de modo prático o início dos trabalhos com foco na leitura. A leitura do conto exerceu um certo espanto, pois os temas envolvidos na narrativa apresentam vínculos com a realidade que muitos estudantes de escola pública vivenciam, em especial os relativos às dificuldades financeiras. Alguns comentários que se seguiram foram:

Caio: o conto é um pouco triste, mas ao mesmo tempo é alegre. Fala da convivência entre mãe e filha de uma forma muito bonita.

É uma família só de mulheres pobres, uma família grande, disse uma aluna. A fome foi um aspecto mencionado como um problema muito atual em nosso país. Lembraram que durante a pandemia muitas famílias enfrentaram situações difíceis, algumas pessoas disputavam inclusive ossos de animais descartados por grandes supermercados. As marcas da pandemia ainda estavam muito vivas nas memórias dos discentes; alguns enfrentaram dificuldades financeiras e perdas de entes queridos na família.

O acesso a moradia digna foi apontado como um problema social persistente na sociedade brasileira. Comentamos sobre favelas que são conhecidas no cenário nacional e que, além de construções precárias, escondem uma realidade social de pessoas que se tornam

“invisíveis”, pois algumas sequer possuem registro de nascimento. A pandemia acabou dando visibilidade para essas pessoas que, em alguns casos, não conseguiram obter auxílio de programas do Governo Federal devido, entre outras coisas, à falta de documentação.

O debate evoluiu para questões religiosas a partir da pergunta que lancei a eles sobre as personagens: como elas lidavam com os perigos de tempestades e chuvas, que ainda hoje afligem moradores que habitam comunidades caracterizadas como favelas?

Ela fazia orações a Santa Bárbara, disse um aluno. Comentei que nas religiões de matrizes africanas Santa Bárbara é a orixá Iansã, controladora de eventos climáticos, como tempestades, ventos e raios. Esse momento do debate foi valioso no sentido de desmistificar um pouco as religiões africanas, os nomes atribuídos às suas divindades e discutir o preconceito religioso que envolve essas religiões. Além disso, apresentei ao grupo uma proposta de atividade em que eles teriam a oportunidade de produzir suas próprias escrituras. As produções ofereciam a liberdade para escrever crônicas, relatos pessoais e pintura. Na sequência é possível conferir algumas dessas produções.

Figura 2 – Minha mãe tem olhos cor de olhos d’água



Fonte: dados da pesquisa

É curioso como a aluna, com muita espontaneidade, valoriza aspectos físicos de uma mulher negra em seu trabalho. O cabelo, o tom de pele retinto, os lábios expressivos, todos esses elementos reunidos na identidade física da personagem mãe que ganhou jovialidade

através da visão da aluna, mas que cuidadosamente expressou os olhos com a cor de olhos d'água.



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEED**
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



CONCEIÇÃO EVARISTO: A LEITURA DE CONTOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Colégio Estadual Marsomilto Alves De Oliveira

Pesquisador: Inimar Santos Junior

Aluna: Martha Silva

Produção Textual

20/10/2022

Os olhos não veem, mas o coração sente

Qual é a cor dos olhos de meu pai? Por que ele se esconde dos meus olhos? São tantas perguntas a serem respondidas, mas eu só queria saber o que ele esconde por trás de seus olhos. Sempre que me encontro dispersa imagino como seria encará-lo, sem receios, sem medo e com reciprocidade. Ou seja, uma troca de sentimentos como amor e afeto.

Olhei em seus olhos até hoje por apenas duas vezes, e só consigo me lembrar de um olhar não verdadeiro; um olhar que não me trouxe segurança, conforto ou qualquer outra coisa que ele poderia fazer eu sentir. Meu pai não é um homem ruim, ele só não é um bom pai para mim. O que eu gostaria era poder olhar os seus olhos e sentir aconchego, amor e verdade da mesma forma que outros filhos dele sentem.

O Dia dos Pais representa um desafio, pois passei a entender o quão importante seria olhar em seus olhos. Nas apresentações escolares eu procurava com olhos tristes os seus, mas encontrava apenas os olhos castanhos de minha mãe. Seus olhos, cheios de sentimento, me confortavam naqueles momentos, manifestando seu amor e o seu melhor para mim.



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEED**
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



CONCEIÇÃO EVARISTO: A LEITURA DE CONTOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Colégio Estadual Marsomilto Alves De Oliveira

Pesquisador: Inimar Santos Junior

Aluna: Jade Abreu

Produção Textual

23/10/2022

Através dos meus olhos

Essa história teve início há muitos anos, quando minha mãe estava com 17 anos, por sinal a mesma idade que eu tenho agora. Naquela época, minha mãe morava com minha avó bisa. Visto que ela era a neta mais velha, sempre foi muito paparicada. Aconteceu nesse tempo que ela veio a conhecer um rapaz jogador de futebol. Ele ficou encantado por ela, coisa que não era muito difícil, visto que minha mãe demonstrava muita maturidade. No começo ela nem se interessou por ele, mas aos poucos ele conseguiu conquistá-la e ganhar seu coração.

Então, começaram a namorar e ela logo ficou grávida. Eles ficaram muito felizes e decidiram morar juntos. No entanto, depois algum tempo, ele começou a mudar. Passou a sair de casa e a beber.

Passaram-se alguns meses e chegou o momento de escolher o nome do bebê, o qual já sabiam que era uma menina! Sim, e essa é também a minha história!

Um livro com muitos nomes sugeridos para bebês foi trazido por um amigo de minha mãe. Ela, por fim, optou por um nome lindo que estava no livro: Lorena. Porém, depois de transcorrido certo tempo e encerrado algumas euforias, as coisas começaram a dar errado na convivência entre meus pais, e por isso eles se separaram. Então, minha mãe me deixou morando com a minha avó, a mãe dela, da mesma forma como um dia minha avó a deixou com a avó bisa. Mas minha mãe não me deu para ela, e todo final de semana vinha me visitar. Meus pais também tentaram uma reconciliação, mas não deu certo.

Meu pai não era uma pessoa presente, talvez porque ele mesmo não experimentou uma presença assim e nem teve exemplos de bons casamentos para se inspirar. Afinal, não conseguiu ter um bom casamento com minha mãe. Ela o amava, mas seu amor-próprio sempre foi maior e ela percebeu que eles não teriam um futuro bom juntos. Ela diz que ele foi o amor da vida dela, mas não o amor para a vida dela.

Com o fim da união, meus pais assumiram novas relações afetivas. Meu pai se casou, mas não temos muito contato porque moramos em cidades diferentes. Minha mãe se casou com meu padrasto quando eu estava com oito anos. Minha mãe diz que ele é o amor para a vida dela, pois está sempre presente.

Meu pai continua ausente em minha vida. Porém, nunca senti falta de um pai porque meu padrasto sempre fez o papel de pai, e sempre vai ser meu pai.

O crítico literário Antonio Candido (1999) atribui à literatura uma função humanizadora, colaborativa com a formação do indivíduo, possibilitando que o leitor incorpore à sua experiência mais profunda aquilo que o escritor lhe oferece como visão da realidade. As produções das alunas Martha e Jade apresentam elementos comuns de um mesmo drama que afeta a muitos jovens, a saber, lidar com a separação dos pais. As produções escritas das duas discentes demonstram que a leitura do conto *Olhos d'água* fez emergir um momento de reflexão sobre suas próprias experiências vividas, e suas escrevivências evidenciam rastros de uma cultura machista que prevalece em diferentes níveis na sociedade, estampadas em seus textos no que se refere à responsabilidade para com a criação dos filhos. Junto com a dissolução da união parental, há um exacerbado afastamento da figura paterna da convivência com os filhos, que ficam sobretudo aos cuidados da mãe.

Evidentemente que a literatura não se aplica como instrumento para solucionar questões dessa natureza bem como muitos outros dilemas que a sociedade humana enfrenta. Mas é inegável o valor da literatura no processo de compreender melhor o mundo e nossa realidade. Por exemplo, as leituras literárias realizadas nesse estudo possibilitou estudantes como Martha a pensar criticamente sobre suas circunstâncias, seus sentimentos e, porventura, aceitar uma realidade que não pode mudar sozinha. Barthes (1995, p. 262) destaca a relevante singularidade da literatura ao dizer que “só se deve ensinar literatura”, visto que por seu intermédio é possível abordar todos os saberes. A partir da fruição literária, exercício de leitura de ficção do conto, a discente se dispôs a confrontar sua própria memória de dor: “qual é a cor dos olhos de meu pai? Por que ele se esconde dos meus olhos?”

Por sua vez, o relato da estudante Jade apresenta um ciclo que se renova. A mãe foi deixada para ser criada pela avó e então, na vida adulta, deixa igualmente sua filha com a mãe. Há uma certa tolerância, senão uma naturalização com o gesto de atribuir a prole aos cuidados da avó. Ao mesmo tempo, o papel do padrasto ganha o prestígio que costuma ser dado à figura do pai. Com isso, naturaliza-se o afastamento do pai que, em princípio, deveria manter sua presença prestando apoio financeiro e emocional para o pleno benefício da criança. É certo que social e culturalmente o padrasto exerce um papel similar ao do pai. O que intencionamos destacar é que se trata de uma realidade complexa, que não é indolor para a criança ou adolescente conforme percebemos em suas escrevivências. São pessoas e situações cuja escrita, assim como ocorre com a literatura afro-brasileira, constitui um ato de resistência diante da opressão imposta pela realidade.

Na aula seguinte, o conto escolhido para leitura trouxe um nome popular, Maria. A atmosfera que envolve o conto Maria é mais densa e tensa. A personagem tipifica um perfil ainda muito comum entre as mulheres negras no Brasil, cujo exercício profissional acontece como trabalhadoras domésticas.

No enredo, a personagem Maria está em seu percurso de volta para casa após um dia exaustivo de trabalho. É que na casa da patroa havia acontecido uma festa no dia anterior. A patroa generosamente lhe ofereceu algumas sobras de alimentos que ficaram da festa. Maria ganhou uma gorjeta, algumas frutas que haviam enfeitado a mesa e um osso de pernil. Alegre, perguntava a si mesma se as crianças iriam gostar de melão. Os meninos nunca tinham experimentado melão.

Ao entrar no ônibus, Maria encontra seu ex-companheiro. Como era difícil continuar a vida sem ele. Por um momento, o casal compartilha lembranças do passado, sim, do filho que tiveram juntos. E o menino, Maria? Como vai o menino? No fundo, Maria sabia o que o homem dizia. Ela, mesmo sem ouvir direito, compreendeu a fala dele que enviava um abraço ao menino. Em seguida, o homem levanta rápido e seu comparsa no fundo do ônibus anuncia um assalto. Maria teme por sua vida, lembra dos filhos que estão em casa esperando. Meu Deus, como seria a vida dos seus filhos? Os assaltantes desceram rápido do ônibus. Um dos passageiros grita que “aquela puta safada lá da frente conhecia os assaltantes” (EVARISTO, 2020, p. 41). Os passageiros passam a hostilizar Maria. O motorista tenta convencer a todos de que ela era mulher trabalhadeira, que todos os dias apanhava o coletivo para ir ao trabalho. Os passageiros enfurecidos não poupam Maria.

“Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos! A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão” (EVARISTO, 2020, p. 42). Quando a polícia chega seu corpo já está todo dilacerado, todo pisoteado. Maria queria tanto poder dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço.

Antes de iniciar a leitura do conto eu disse aos alunos que o título da estória era de um nome próprio feminino muito comum em nosso país. A turma não teve dificuldade em adivinhar que o nome era Maria. Iniciei a leitura e, ao mesmo tempo, consegui perceber como a narrativa, a tensão e o suspense do enredo envolviam os estudantes. Pareciam dominados por uma certa ansiedade que torcia para um final feliz da protagonista, Maria. Sabemos, no entanto, que não é bem isso que acontece. Apesar da narrativa gerar uma expectativa de que talvez ocorra um escape, o final trágico da personagem prevalece.

Figura 3: Leitura e atividades sobre o conto Maria

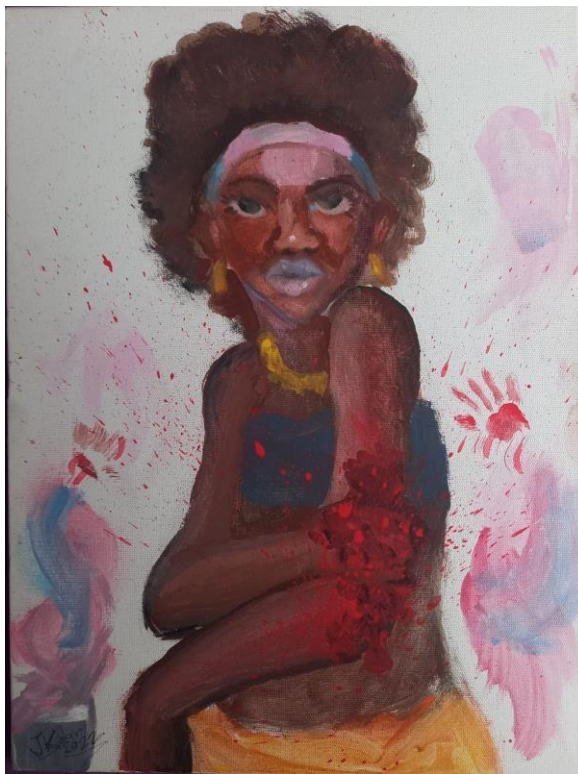


Fonte: dados da pesquisa

Ao concluir a leitura do conto, ofereci aos estudantes a oportunidade de comentar sobre o que quisessem. Estavam um pouco mudos diante do aspecto de realidade que a narrativa apresenta. Uma discente, Nara, disse em tom de brincadeira: “Não gostei! Não teve final feliz! E as crianças, e o melão... elas nunca tinham comido melão, oras!”. Outros manifestaram essa mesma opinião e lamentaram o fim trágico da personagem Maria. Em seguida, a questão racial vem à tona a partir do comentário de Laiz ao afirmar que “se fosse uma mulher branca talvez não tivesse acontecido assim. As pessoas se precipitaram, acreditaram que ela tinha culpa, que estava com os ladrões, por isso agrediram ela”.

Com foco nas mulheres negras, discutimos brevemente algumas questões sobre racismo, preconceito racial, violência e a participação no mercado de trabalho. Orientamos um pouco a conversa segundo Ribeiro (2019, p. 22) que pergunta: “o que, de fato, cada um de nós tem feito e pode fazer pela luta antirracista? [...] sobre a mulher negra incide a opressão de classe, de gênero e de raça tornando o processo ainda mais complexo”. Outro fator considerado na aula foi a objetificação do corpo negro. De um lado, no que diz respeito aos homens, o estereótipo de virilidade e força. De outro lado, em relação às mulheres negras, forte discriminação, sexualização, alta participação no serviço doméstico sem garantias trabalhistas. Lembrei aos alunos que na própria família de Conceição Evaristo prevalecia uma tradição de trabalho doméstico entre as mulheres. Encerramos a discussão com um clipe da música de Milton Nascimento que homenageia a mulher brasileira: Maria, Maria.

Merece destaque entre as produções dos alunos sobre esse conto a pintura do aluno Caio e uma produção de texto da aluna Cláudia Souza.


Figura 3: Maria

Fonte: dados da pesquisa

A pintura em tela do aluno Caio apresenta um retrato autêntico da personagem Maria. O discente, que se dedica à pintura como hobby, se sentiu bem à vontade para expressar através de sua arte a forma como percebeu o universo da personagem. O forte impacto da imagem corrobora com a narrativa dramática do conto, marcado por um episódio de violência que acomete de forma trágica a personagem: Maria mulher negra brasileira. Maria, Marias. Cuti (2010, p. 13) observa que “certa mordança em torno da questão racial brasileira vem sendo rasgada por seguidas gerações, mas sua fibra é forte [...] A literatura, pois, precisa de forte antídoto contra o racismo nela entranhado”. A leitura do conto Maria ofereceu a oportunidade para um franco debate sobre questões raciais, e o trabalho em tela do aluno Caio aponta para uma leitura crítica do enredo, visto que esboça uma denúncia de violência contra uma mulher negra e pobre, o que provoca uma reflexão em torno da problemática racial em nosso país e que se desdobra sob várias formas de agressão contra a população negro brasileira.


O aspecto simbólico em torno do nome Maria, sinônimo de mulher forte e guerreira na voz do cantor Milton Nascimento, ampliou a perspectiva em torno da personagem e, com isso, alguns produziram textos para homenagear a alguma mulher, dentre tantas Marias, que também

lhes servem de referência, modelo de confiança. É o caso da produção textual da estudante Cláudia Souza que destacamos a seguir.



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB**

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



**CONCEIÇÃO EVARISTO: A LEITURA DE CONTOS NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO**

Colégio Estadual Marsomilto Alves De Oliveira

Pesquisador: Inimar Santos Junior

Aluna: Cláudia Souza

Produção Textual

20/10/2022

A minha Maria

A minha Maria tem os olhos castanhos, os cabelos encaracolados e um sorriso deslumbrante, contagiante! É uma ajudadora em tudo que preciso, mas também dá conselhos e broncas quando necessário.

Se nos desentendemos, como ocorre ocasionalmente, e ficamos sem conversar eu me sinto muito mal. Temos uma personalidade parecida, e isso gera alguns conflitos. Ainda assim, não ficamos muito tempo sem nos falar, pois não há nada que mude a relação que tenho com minha Maria.

Na verdade, eu a amo mais que tudo e, apesar das pequenas desavenças, meu mundo não existe sem ela. Minha Maria me ensinou tudo, menos a viver sem ela. A minha Maria é a minha mãe.

O que é importante destacar em relação à produção textual da discente é sua interação com o texto literário e a disposição para reconstruir a narrativa sob uma perspectiva mais afetuosa, buscando esses espaços a partir de leituras anteriores, como o conto Olhos d'água, e o embalo da música de Milton Nascimento, visto como um louvor em homenagem à mulher

brasileira. Por isso a forma tão especial como ela fala sobre sua mãe no texto, referindo-se a ela como sendo “minha Maria”. Essa não oferece apenas o tão esperado zelo e amor, mas também se indigna, dá broncas quando necessário. Apesar de relativamente curta, a produção de Cláudia evidencia marcas de interatividade com a linguagem estética literária manifestas em sua recepção do texto e sua atividade discente com a escrita. Essa reação sensível ao conto aponta para a relevância que a literatura afro-brasileira assume no processo de formação do leitor literário na educação básica, pois “pela leitura sensível da literatura, o sujeito-leitor se constrói

Um dos acontecimentos mais marcantes do ano de 2022 foi a eleição para presidente do Brasil, que aconteceu em dois turnos. A polarização política experimentada pelo país ao longo do ano foi marcada por notícias falsas nas redes sociais; dúvidas e ameaças sobre o sistema eleitoral, com acusações sem provas sobre a confiabilidade e credibilidade das urnas eletrônicas; investidas que buscaram fragilizar instituições democráticas, inclusive a Suprema Corte, o que era visto como ameaça contra a estabilidade do estado democrático nacional. Aos brasileiros e brasileiras restava apegar-se à esperança de ao menos sair de uma rota que parecia aumentar o fosso da desigualdade, da pobreza, da fome, do descaso com o meio ambiente. Por isso, escolhemos a leitura do conto Ayoluwa – a alegria de nosso povo, que destaca a renovação da esperança de uma comunidade. A leitura do conto aconteceu no início da semana que sucedeu o resultado do 2º turno das eleições presidenciais.

O conto Ayoluwa é o último da coletânea Olhos d’água. É uma narrativa que se acomoda em pelo menos dois grandes eixos, a saber, a consciência histórica da degradação dos modos de sociabilidade negra, em resultado da marginalização econômica e cultural dos afrodescendentes brasileiros; a projeção de uma utopia de renascimento do povo negro e a revitalização de sua cultura. De acordo com Jesus e Junior (2021, p. 114) “trata-se, pois, de um objeto estético e, ao mesmo tempo, político, que assume na luta, também literária e política, por um lugar na cultura e na sociedade brasileiras”.

O conto mobiliza um procedimento de memória e resistência que irá predominar ao longo da narrativa, em que nomes africanos têm o seu significado reforçado com a tradução em português. É o que acontece já a partir do próprio título, que apresenta um nome próprio em iorubá, Ayoluwa, cuja tradução equivale a alegria de nossas pessoas. Esse procedimento é usado pela narradora ao nomear as demais personagens: Bamidele, a esperança; Moyo, o que trazia boa saúde; Sele, a mulher forte como elefante, e outros.

Trata-se de uma narrativa estruturada em uma concepção binária dividida em um antes e depois do nascimento da menina Ayoluwa. Os eventos anteriores correspondem a um período

de desalento que abateu a comunidade resultando em morte para muitos de seus habitantes. “Todos estavam enfraquecidos e esquecidos da força que traziam no significado de seus próprios nomes [...] E até eles, os moços começaram a se encafiar dentro deles mesmos, a se tornarem infelizes” (EVARISTO, 2020, p. 112). A vida no povoado abrigava um estado de desesperança, cuja marca era representada pela infertilidade e falta de nascimentos na comunidade. Nesse sentido, a perspectiva de chegada de uma nova vida, noticiada pela gravidez da jovem Bamidele, a esperança, assinala uma atitude de resistência coletiva, pois o enfrentamento dos infortúnios do mundo exige um grau de alegria e esperança, potências que viabilizam a sobrevivência e a superação de problemas. A descrição da narrativa que sucede o anúncio de Bamidele lembra o conceito de Paz (1982) sobre o poema, isto é, algo que vai além da linguagem, que tem o poder de nos tocar e emocionar. Encontramos tudo no conto Ayoluwa: desalento, sofrimento, morte, vida, alegria, esperança e poesia.

A discussão pós-leitura ofereceu a oportunidade de discutir com os estudantes vários assuntos relacionados ao contexto do enredo e o momento social político do país. Destaquei os nomes das personagens e sua importância na construção do enredo; o foco narrativo; realizamos uma analogia referente ao antes e depois do nascimento de Ayoluwa com o antes e depois do período crítico da pandemia. Alguns comentaram sobre o elevado número de mortes, perdas na família, e finalmente o alívio de retornar para a escola.

Sobre as personagens do conto, a aluna Bia observou que achou interessante “mostrar os nomes e os significados para, então, ir construindo a estória”. Outros comentários pertinentes realizados pelos discentes estão destacados a seguir:

Caio: “o conto parece ter duas partes. O nascimento da criança trouxe de volta a esperança para os habitantes daquele lugar”.

Lúcia: “os habitantes daquele lugar, os velhos e os mais jovens, pareciam sofrer de depressão”. Essa discente fez um comparativo da narrativa com o novo quadro político que se desenhava no país com resultado das eleições, que para ela representava um esperançar. Um pequeno texto foi produzido por ela que fez questão de detalhar um pouco mais sobre suas esperanças.



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO**



CONCEIÇÃO EVARISTO: A LEITURA DE CONTOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Colégio Estadual Marsomilto Alves De Oliveira

Pesquisador: Inimar Santos Junior

Aluna: Lúcia Vieira

Produção Textual

03/11/2022

O esperar de cada manhã

A esperança vive em nós! Li em um dicionário que a esperança é um “sentimento de quem vê como possível a realização daquilo que deseja; confiança em coisas boas”. Eu tenho minhas esperanças para o mundo em que vivemos, e espero um dia poder ver tudo realizado.

Quase todos depositam suas esperanças em algo: mudar sua situação de vida, ver o mundo melhorar; a esperança de ver a pobreza e a fome acabar; a esperança de que o preconceito seja completamente extinto, eliminado e que as pessoas se sintam realmente livres para bem viver suas vidas.

Algumas de minhas boas esperanças incluem poder viver um amor sem medo algum de ser agredida; entrar em lojas e não ser julgada pela minha cor; esperança de ter boa saúde e viver muitos anos. Afinal, esperar é que nos motiva a levantar a cada manhã com a expectativa de que algo melhor possa acontecer. Quanto a você, diga-me: quais são as suas esperanças?

Ayoluwa foi um conto de fácil aceitação, os alunos apreciaram a construção do enredo e acharam muito interessante os usos de nomes próprios e outros termos de origem africana e sua tradução. Essa perspectiva autoral da narrativa lança luz sobre nossas raízes africanas e modos afro-brasileiros de dizer. Nesse sentido, a narradora “assume a função de porta-voz da história de sua comunidade/seu povo – o que implica o pertencimento a uma identidade” (Jesus;

Junior, 2021, p. 117). Alguns alunos perguntaram se seus próprios nomes não teriam um significado especial; também ficaram satisfeitos com o final feliz do enredo e da conversa que tivemos sobre ter esperança, apesar de enfrentar dificuldades.

Os estudantes participantes desse estudo são adolescentes com realidades diversas, por exemplo, no aspecto econômico, na vida familiar, nas responsabilidades individuais. Mas se aproximam muito em relação aos dilemas pessoais, aos sonhos e mesmo os conflitos que eventualmente vivenciam em família. O conto Ayoluwa foi útil em pensar todas essas questões com uma postura de esperar dias melhores.

O conto escolhido para a última etapa da sequência didática coincidiu com a aproximação do fim do ano letivo, já anunciando um período de recesso escolar e festas natalinas. Lumbiá é o que podemos chamar de um conto de Natal. E como a época natalina bem se destaca, há espaço para um misto de sentimentos e acontecimentos marcados não só de alegrias, mas também algumas tristezas. E é exatamente isso que o protagonista que dá nome ao conto irá performar no enredo.

Lumbiá é um moleque esperto, um típico garoto pobre de periferia que logo cedo na vida aprende que trabalhar e brincar são quase sempre faces de uma mesma moeda. Sim, Lumbiá é o que ironicamente poderíamos chamar de pequeno empreendedor, ou melhor, pequeno trabalhador que auxilia a mãe com a venda de guloseimas pelas ruas. No entanto, sua mercadoria favorita para venda são as rosas, oferecidas aos clientes sempre com muito estilo e elegância. Lumbiá gostava de observar os casais e suas trocas de carinho; escolhia sempre o melhor momento para apresentar aos enamorados as flores.

Em certas ocasiões, Lumbiá simulava um choro para comover seus potenciais clientes. O choro que começava de forma dissimulada, por vezes, se convertia em uma experiência concreta de tristeza que se arraigava àquela vida difícil, marcada de mágoas. Lumbiá era uma criança deixada solta, desassistida, mas valioso pelo lucro que produzia. O garoto tinha um fascínio para com o advento de Natal e com a imagem mais representativa desse período, o presépio com a imagem de Deus-menino.

No conto acontece a divulgação de uma notícia que desperta o interesse de Lumbiá. A loja Casarão Iluminado havia armado o mais bonito presépio, mas crianças só podiam visitar a loja para ver o presépio acompanhadas por um responsável. Lumbiá já havia visitado todos os presépios da região em que costumava trabalhar, mas precisava por tudo contemplar a imagem do Deus-menino exposta pelo Casarão Iluminado. Entretanto, já na véspera de Natal, Lumbiá

ainda não conseguira ver o tão desejado presépio. Assim sendo, decide entrar de forma sorrateira, invisível aos olhos do segurança da loja. Fica tão deslumbrado com a imagem natalina que decide apanhá-la e levá-la consigo, e assim foge correndo em direção à rua. Mas o segurança percebe e tenta impedir. A cena final do conto descreve a fuga de Lumbiá em direção à rua sendo perseguido pelo segurança da loja. Então, “o sinal! O carro! Lumbiá! Pivete! Criança! Erê, Jesus Menino. Amassados, massacrados, quebrados! Deus-menino, Lumbiá morreu!” (EVARISTO, 2020, p. 86).

Lumbiá é mais um conto da coletânea que emociona, envolve e cativa o leitor através de uma personagem que percebemos excluída e vivenciando uma rotina paradoxal à sua faixa etária. Ao longo da leitura que fiz em volta, os alunos emitiam brados com risadas, palavras que indicavam aprovação do jeito malandro de Lumbiá. Mas ficaram desapontados com seu final trágico. Esse foi um dos contos de maior participação dos estudantes em oferecer comentários. Tive a impressão de que estavam mais à vontade e seguros para participar; notaram que suas observações eram importantes para enriquecer a aula; que as perguntas que eu eventualmente fazia não aguardavam por uma “resposta correta”.

A euforia manifestada pelos discentes com a personagem Lumbiá no início foi se transformando, ao longo da leitura do conto, em um sentimento de apreensão, talvez temendo um final infeliz para Lumbiá. E o desfecho do conto confirmou isso. O desfecho trágico fez eclodir alguns comentários dos estudantes logo após a leitura:

Lara – “poderia ter tido outro desfecho; ficaram algumas lacunas sobre o que aconteceu às outras crianças”.

Joana – participou dizendo que “o final é triste; a estória retrata a realidade de muitas crianças que trabalham manobradas pela família”.

Camila – “as pessoas sempre morrem, o final é triste. Retrata realidade social”.

Os comentários dos discentes também focaram em outros temas. Por exemplo, Aline perguntou: “será que a mãe dele trabalhava? Os pais eram muito ausentes de sua vida”. Uma outra aluna acrescentou, dizendo que “Lumbiá esperou tanto para ver a imagem, o presépio... Se a mãe tivesse ido com ele, talvez não acontecesse o acidente”. A personagem Lumbiá foi vista como livre de preconceitos por alguns alunos. “Ele gostava de observar os casais semelhantes... ele não tinha nenhum tipo de preconceito”, foi um comentário que se repetiu.

Portanto, o conto Lumbiá obteve uma recepção animadora por parte dos alunos, em especial na introdução. Por outro lado, os discentes lamentaram a má sorte e o trágico fim da

personagem ao final do enredo. Esse contentamento descontente lembra o que Barthes (1987, p.21) pondera sobre prazer e fruição do texto. “Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia [...] está ligado a uma prática confortável de leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado)”. Trata-se de uma experiência que advém da fruição literária que conduz a uma realidade que não podemos ignorar: as desigualdades que marcam nossa sociedade e afetam adultos e crianças. Essa é a realidade que Conceição Evaristo faz emergir em suas narrativas.

Depreendemos, a partir dos comentários dos estudantes, que Lumbiá se mostrou um personagem bastante verossímil. Isso porque personaliza um perfil social muito parecido com a realidade que lidam em seu cotidiano, o que envolve, inclusive, a necessidade de ingressar de forma precoce no mercado de trabalho e colaborar com as despesas da família.

Finalizando o estudo desse conto, sugeri uma atividade aos alunos: produzir um texto sobre sua celebração favorita ou escrever uma releitura do conto Lumbiá. Em uma dessas releituras, Lumbiá enfrenta as mesmas dificuldades para ver a imagem do Deus menino, mas acontece um “milagre de Natal” e ele sobrevive ao atropelamento. Outros textos apresentaram relatos de celebrações preferidas pelos discentes. Natal e Réveillon apareceram com maior expressão. Essas comemorações ganharam uma perspectiva positiva nos relatos, destacando a união das famílias e o clima de otimismo e alegria que costuma marcar essas datas. Um dos discentes, Davi, escreveu que “essas datas são muito importantes para mim, pois além das comidas gostosas a família toda se reúne”.

A seguir, apresentamos na íntegra uma das produções de texto sobre o conto Lumbiá. O que vale a pena destacar a respeito dessas produções é a abertura e disposição que os discentes demonstraram para revisitar suas memórias afetivas, refletir sobre o sentido que diversas festividades assumem em nossa vida, as influências que essas celebrações recebem de outras culturas e a importância que ganham na construção de nossa identidade como pessoa bem como na coletividade. Da mesma forma que absorvemos e construímos conceitos considerados positivos no âmbito da interação social, é necessária ação e determinação para a desconstrução daqueles que oprimem, excluem e inferiorizam seja pessoas ou culturas historicamente discriminadas.



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO**



CONCEIÇÃO EVARISTO: A LEITURA DE CONTOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Colégio Estadual Marsomilto Alves De Oliveira

Pesquisador: Inimar Santos Junior

Aluna: Marina Mendes

Produção Textual

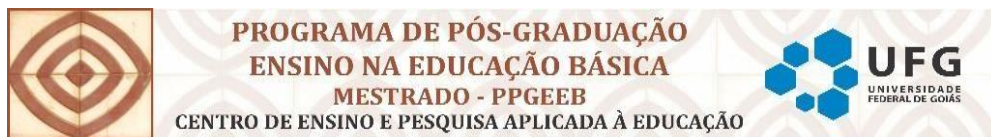
20/10/2022

O Natal

Natal não é somente uma data comemorativa, mas representa o nascimento de Jesus Cristo, apesar de que muitas pessoas se importam apenas com as festas e acabam se esquecendo o verdadeiro significado dessa celebração.

Na maioria das vezes, essa é a ocasião em que as famílias se reúnem para comemorar juntos o Natal, momento que acompanha troca de presentes e reflexão sobre os valores cristãos. Presentear nessa época é praticamente um costume mundial, o que beneficia e muito as vendas no comércio, constituindo em um dos períodos mais lucrativos do ano para a maioria dos lojistas.

Percebo o Natal como véspera de ser feliz, mostrar gratidão pelo que sou, as boas notas e passeios na escola, os momentos de diversão com amigos e familiares. Vejo o Natal como oportunidade de ser grata por tudo que acontece de bom em casa e em outros lugares em que estou.



CONCEIÇÃO EVARISTO: A LEITURA DE CONTOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Colégio Estadual Marsomilto Alves De Oliveira

Pesquisador: Inimar Santos Junior

Aluna: Natália Pires

Produção Textual

20/10/2022

Celebração de ano novo

O que há de mais importante no ano novo? Penso que é importante ser grato pelo que temos e buscar maneiras de ajudar ao próximo. Também gosto de passar tempo com meus entes queridos, refletir sobre o ano que vai terminando, estabelecer metas para o novo ano que aproxima.

No ano novo, podemos fazer resoluções com o objetivo de melhorar a nós mesmos e nossas vidas. Devemos ser positivos, pensar nas coisas boas que podem acontecer no ano seguinte. O melhor disso tudo é saber que as pessoas que eu amo estarão comigo, e poderemos fazer desse ano o melhor de todos com nossas esperanças.

Não são todos que pensam assim, até porque perderam a fé em um novo começo. Talvez não consigam passar o ano novo com quem gostariam; perderam pessoas na família ou moram distantes. Felizmente, o ano novo ainda é importante e especial para mim.

As produções textuais das alunas Mariana e Natália, apesar de breves e um conteúdo temático simples, apontam para o fato de que na leitura literária é possível oferecer ao leitor em formação a chance de experimentar, na sua fruição, algo semelhante à experiência de criação literária. As escrevivências do grupo de estudantes participantes deste estudo corroboram com essa afirmação, visto que suas experiências de leitura literária interagiram com o processo de sua escrita textual que demonstraram, inclusive, um diálogo com suas próprias memórias como

também uma atitude reflexiva sobre temas de relevância que permeiam a obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo. Com isso, não relutamos em confirmar que, de fato, a leitura de contos afro-brasileiros colabora com o processo de formação do leitor literário na educação básica e que, ainda mais, constituem leituras que participam em ações afirmativas educativas para uma formação humana antirracista, consciente e crítica de que há humanidade na diversidade e que os saberes são igualmente plurais. Ao perguntar a um grupo de alunos de Educação Infantil o que significava escrevivência, Vitor, um aluno de seis anos respondeu: “É escrever de nós”. Em outras palavras, a literatura afro-brasileira é fruição, mas também escrevivência.

3. Considerações Finais

O compromisso com uma educação de qualidade não pode se olvidar da importância dos aspectos que envolvem a formação do leitor literário na educação básica. Evidentemente que não se deve esperar que apenas a escola protagonize esse desafio. Por exemplo, boa parte das crianças chegam à escola conhecendo bem um aparelho celular, o que de certo modo é a ferramenta que as inserem na cultura digital tão disseminada mundialmente, fonte importante de informações e entretenimento. De maneira análoga, não se deve preterir a leitura, a contação de histórias e algum acesso a obras literárias na fase da pré-escola. Contudo, nem todas as crianças têm a oportunidade de manusear algum livro literário ou, quem sabe, ouvir algumas histórias de reis e rainhas antes de ingressar no ensino formal.

Então, o compromisso com a formação de leitores literários inicia em casa, mas certamente que é na escola onde esse gosto e habilidades de seleção de boas obras, reconhecidas pelo valor estético da linguagem, ganha maior maturidade. E nesse processo é fundamental a mediação do professor, que abre caminhos, descobertas, incentivos e espaços que conduzem a uma leitura autônoma, reflexiva, crítica, capaz de evidenciar aos jovens de que a leitura literária pode ser tão especial, para não dizer essencial em nossas vidas. que ela constitui um direito. Com respeito a isso, a contribuição que esperamos conceder como forma de ampliar esse direito foi optando por desenvolver um trabalho que prestigiou uma escritora afro-brasileira através de uma obra que dialoga com nossa diversidade cultural.

Prestigiar a alteridade afro-brasileira contraria o mito da democracia racial. De acordo com DaMatta (1984, p. 47) o que se pode indicar sobre o mito é precisamente “uma forma sutil de esconder uma sociedade que ainda não se sabe hierarquizada e dividida entre múltiplas

possibilidades de classificação”, ou seja, que torna a injustiça e a discriminação como algo tolerável.

Portanto, as respostas obtidas através dos questionários sobre os hábitos de leituras dos discentes, aplicados no início desse estudo; as leituras dos contos e atividades propostas, algumas delas presentes como escrituras nesse ebook; as discussões e debates realizados em sala de aula nos permitem afirmar que a leitura de contos afro-brasileiros constitui um gênero que colabora com o processo de formação do leitor literário na educação básica, permitindo uma ampliação do conceito histórico e cultural de nossa formação, ressignificando a importância da herança cultural africana em nossa história. Ademais, a literatura afro-brasileira oportuniza o debate crítico de temas que desafiam a sociedade brasileira, o que inclui os estereótipos que recaem sobre mulheres e homens negros em forma de racismo, discriminação e violência. A desigualdade econômica, percebida na dificuldade de moradias dignas que lidam os negros, bem como a falta de representatividade em posições de destaque nas empresas, na produção de conhecimento intelectual. Tudo isso em um país em que mais da metade da população é negra.

Esse contexto de desigualdades solicita ações afirmativas que resistam à sua naturalização. A leitura de contos afro-brasileiros, como os percebidos na obra de Conceição Evaristo, oferecem histórias que refletem a vida de boa parte da população negra no Brasil. É uma literatura engajada, fortalecedora da autoestima negra, que rompe com o silenciamento e apagamento das vozes negras, tanto no campo artístico autoral como na representação das personagens e narrativas construídas a partir de uma perspectiva de suas experiências, seus saberes, sua ancestralidade, suas vivências e escrituras.

Referências

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BARTHES, Roland. Literatura/ensino. In: BARTHES, R. **O grão da voz**: Entrevistas (1962-1980). Tradução: Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995. p. 262-263.

BERND, Zilé. Da voz à letra: itinerários da literatura afro-brasileira. In: **Revista Via Atlântica**. São Paulo, vol. 1, +n. 18, USP, 2010, p. 29-41.

BRASIL. **Lei 10639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003.

BRASIL. **A Base Nacional Comum Curricular**.: bncc. BNCC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 maio 2022.

Brasil Escola. **Conceição Evaristo – Mulheres da literatura**. Youtube, 03 de março de 2021. Disponível em: <https://youtu.be/KJ9zxrQQBSc>. Acessado em: 20/11/2022.

BRONCKART, J. P. (2006). A literatura como patrimônio de debates. In: P. Arnaud, & H. K. Martins (Orgs.), **Linguagem, literatura e ensino** (pp. 43-59). Campinas: Mercado de Letras.

CANDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. 1999. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/118273/1/ppec_8635992-5655-1-PB.pdf. Acesso em: 30 mar. 2022

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 10ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2020.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura Negro-Brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra**: uma poética de nossa afrobrasilidade. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 1996.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GILL, Claudine Faleiro. Poesia não é para compreender mas para incorporar: leitura-fruição de poesia nas aulas de português instrumental do IF Goiano – Campus Trindade. In: CECCANTINI, João Luís; WARZOCHA, Larissa; RIBEIRO, Renata Rocha (orgs.). **A literatura juvenil e seus leitores**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2020, p. 15-31.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de educação**, nº 23, maio-ago. Belo Horizonte: UFGM, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis – RJ: Vozes, 2021.

JESUS, A. L. G; JUNIOR, A. F. Memória e resistência no conto Ayouwa, a alegria de nosso povo, de Conceição Evaristo. In: Rocha, A. L. C; SARMENTO-PANTOJA, T. M. P. **Caminhos da resistência: memória, história e pós-colonialismo**. Abaetetuba: UFPA, 2021.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 16ª edição. Campinas – SP: Pontes Editores, 2016.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de Racismo no Cotidiano**. 2019.

MARINGOLO, C. C. B. A escrevivência de Conceição Evaristo no romance Becos da Memória: A literatura como espaço quilombola. In: KLEIN, Ana Maria; NIGRO, C. M.; GALINGO, M. A (Orgs). **Cultura afro-brasileira e racismo**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017.

PAZ, O. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

RAMIRES, Angelina Quinalia; Fujita, M. S. L. **A leitura no ensino fundamental na perspectiva da BNCC e a relação com a biblioteca escolar**. Biblioteca Escolar em Ribeirão Preto, vol. 8, n. 1, p. 64 -83, 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Apêndice do Produto Educacional – Planos de aula



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



CONCEIÇÃO EVARISTO: A LEITURA DE CONTOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Plano de aula

Conto: Olhos d'água

Turma: 1ª ano

Procedimentos da aula

1. A comunicação através dos olhos

Conversar com os alunos sobre as possibilidades de nos comunicar através dos olhos:

Vocês costumam reparar os olhos das pessoas? Já reparou, por exemplo, os olhos de sua mãe? Qual a cor dos olhos de sua mãe?

O que os olhos podem “revelar” sobre uma pessoa, ou seja, que leituras podemos realizar sobre alguém a partir de seus olhos, sua forma de olhar?

Quais são alguns ditados populares sobre o tema “olhos”?

Pimenta nos olhos dos outros é refresco

Cada um vê mal ou bem, conforme os olhos que têm

O que os olhos não veem, o coração não sente

Os olhos são as janelas da alma

2. Leitura

Ler o conto Olhos D'água

Perguntar aos discentes: Qual foi a resposta para a inquietante pergunta qual a cor dos olhos de minha mãe?

3. Pós-leitura

Espaço aberto para participação e comentários dos alunos a respeito da leitura: o enredo, a linguagem estética literária, personagens, sentimentos e interações entre os personagens; experiências e memórias dos discentes.

4. Minha “escrivência”: Proposta de atividade

Escolher uma das propostas.

4.1. Produção artística sobre o tema *Qual a cor dos olhos de minha mãe?*

4.2. Produção de texto (crônica, conto): Sobre a cor dos olhos de.....(alguém)?



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO**



CONCEIÇÃO EVARISTO: A LEITURA DE CONTOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Plano de aula

Conto: Maria

Turma: 1ª ano

Procedimentos da aula

1. Mapa Mental: Maria – um nome popular.

Perguntar aos discentes: Em sua família há alguém com o nome de Maria? Como é essa pessoa?

Construir um mapa mental na lousa a partir do que figura no imaginário discente sobre o nome Maria. Quais dessas características iremos observar na personagem criada por Conceição Evaristo?

2. Leitura: Ler em voz alta o conto Maria.

3. Pós-leitura

3.1. Espaço aberto para participação e comentários dos alunos a respeito das leituras: o enredo, a linguagem estética literária, personagens, sentimentos e interações entre os personagens; experiências e memórias dos discentes.

3.2. Ler a letra da canção Maria, Maria composta por Milton Nascimento. Se favorável exibir o clipe musical. Quem e como é a Maria composta por Milton Nascimento?



4. Minha “escrevivência”: Proposta de atividade

Escolher uma das propostas.

4.1. Produção artística: *Autorretrato: Maria*

4.2. Reescrita do conto de Conceição Evaristo (adaptação).

4.3. Produção de texto: História de uma Maria (Poema, crônica, conto, notícia sobre fatos do cotidiano)



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEED**
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



CONCEIÇÃO EVARISTO: A LEITURA DE CONTOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Plano de aula

Conto: Ayoluwa

Turma: 1ª ano

Procedimentos da aula

1. Introdução

Qual é o sentido da vida? Perguntas como essa são feitas, em geral, quando nos sentimos desanimados, talvez sem esperança quanto a algumas de nossas expectativas. A desesperança nos paralisa. Por isso, temos que “esperançar”, como diz Conceição Evaristo. Vamos ler um conto que evidencia essas duas situações: desesperança e esperançar!

2. Leitura

Ler o conto Ayoluwa – Esperança de nosso povo.

3. Pós-leitura

3.1. Debate

Como vocês perceberam as duas situações distintas nesse conto?

O que podemos inferir sobre o narrador desse conto?

É correto afirmar sobre essa estória que, após o povoado renovar suas esperanças, todas angústias e temores se encerraram?

Espaço aberto para participação e comentários dos alunos a respeito da leitura: o enredo, a linguagem estética literária, personagens, sentimentos e interações entre os personagens; experiências e memórias dos discentes.

3.2. Finalização: Clipe Banda Titãs – Enquanto houver sol



Proposta de atividade: Minha escrivência

Produzir um texto (crônica, poema, relato pessoal) sobre o tema: **Esperançar perante desafios.**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO**



CONCEIÇÃO EVARISTO: A LEITURA DE CONTOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Plano de aula

Conto: Lumbiá

Turma: 1ª ano

Procedimentos da aula

1. Festas e celebrações

Quando o assunto é festa e celebrações muitas pessoas se dispõem a fazer sacrifícios, inclusive financeiros. Que celebrações e festividades a maioria das pessoas se identificam? Quais são algumas que temos em nosso estado? Quais as que você mais gosta?

Vamos ler um conto de Conceição Evaristo que apresenta uma personagem, Lumbiá, que gosta especialmente de uma celebração! Qual será? Que emoções essa festividade conseguirá despertar nele?

2. Leitura

Ler o conto Lumbiá.

3. Pós-leitura

- Discutir aspectos que circundam o Natal: consumo, solidariedade etc.
- Oportunidade para problematizar a questão do trabalho infantil no país.
- Os casais românticos apresentados no conto. Qual o olhar de Lumbiá sobre eles?

Espaço aberto para participação e comentários dos alunos a respeito da leitura: o enredo, a linguagem estética literária, personagens, sentimentos e interações entre os personagens; experiências e memórias dos discentes.

4. Minha “escrevivência”: Proposta de atividade

Escolher uma das propostas.

- 4.1. Produzir um texto (crônica, poema, conto) sobre sua celebração / festividade favorita.
- 4.2. Reescrita do conto Lumbiá com final diferente (adaptação).